DE GRUYTER

Christine Hrncal

BEWERTUNGS-INTERAKTIONEN IN DER THEATERPAUSE

EINE GESPRÄCHSANALYTISCHE UNTERSUCHUNG VON PAUSENGESPRÄCHEN IM THEATERFOYER

EMPIRISCHE LINGUISTIK EMPIRICAL LINGUISTICS

DE G

Christine Hrncal

Bewertungsinteraktionen in der Theaterpause

Empirische Linguistik/ Empirical Linguistics

Herausgegeben von
Wolfgang Imo und Constanze Spieß

Band 11

Christine Hrncal

Bewertungsinteraktionen in der Theaterpause

Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Pausengesprächen im Theaterfoyer

DE GRUYTER

Der Peer Review wird in Zusammenarbeit mit themenspezifisch ausgewählten externen Gutachterinnen und Gutachtern durchgeführt. Unter https://www.degruyter.com/view/serial/428637 finden Sie eine aktuelle Liste der Expertinnen und Experten, die für die Reihe begutachtet haben.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Linguistik.



ISBN 978-3-11-066416-4
e-ISBN (PDF) 978-3-11-066454-6
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-066449-2
ISSN 2198-8676
DOI https://doi.org/10.1515/9783110664546



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz.
Weitere Informationen finden Sie unter https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.

Library of Congress Control Number: 2020934481

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

© 2020 Christine Hrncal, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston
Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Satz: Integra Software Services Pvt. Ltd.
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Vorwort

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine überarbeitete Fassung meiner an der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen im März 2018 eingereichten und angenommenen Dissertationsschrift mit dem Titel „Verpflichten, Ermöglichen, Entlasten. Bewertungsinteraktionen in Pausengesprächen im Theater“. Ein besonders herzlicher Dank gilt meinem Erstbetreuer, Prof. Dr. Stephan Habscheid, für seine hilfreichen Hinweise, seine Betreuung, Förderung und Unterstützung in den vergangenen Jahren sowie für die Möglichkeit, am von der DFG von 2014 bis 2016 geförderten Projekt „Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause“ beteiligt sein zu dürfen und die in diesem Rahmen erhobenen Daten für meine Untersuchung nutzen zu können. Ein weiterer herzlicher Dank für ihre Unterstützung und Ermutigung gilt meiner Zweitbetreuerin, Prof. Dr. Ruth Ayaß. Prof. Dr. Wolfgang Imo und Dr. Constanze Spieß danke ich für die Aufnahme meiner Arbeit in die Reihe *Empirische Linguistik*. Ein weiterer herzlicher Dank gilt meinen lieben Kollegen für viele inspirierende Gespräche, für ihren Zuspruch und für ihre Hilfe bei der Korrektur des Manuskripts.

Von ganzem Herzen danke ich meinen Eltern, ohne deren Unterstützung und Förderung die Entstehung dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Auch meinen Freunden danke ich für ihr Verständnis, ihre Geduld und dass sie jederzeit für mich da waren.

Open Access. © 2020 Christine Hrncal, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110664546-202

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung

Das Theater ist eine gesellschaftliche Institution, in der vor einem Publikum erprobt wird, was sozial möglich ist: Es schafft eine soziale Situation, in der es darum geht, die Neugier und die Urteilskraft der Zuschauer zu wecken und sie dazu zu bewegen, sich darauf einzulassen, was auf der Bühne passiert, es sich anzuschauen, anzuhören und es auszuhalten (vgl. Baecker 2005: 10). Das Theater ist der Ort, an dem die Gesellschaft sich im Spiegel ihrer selbst betrachten kann, an dem „die Kommunikation der Gesellschaft sich der Kommunikation der Gesellschaft präsentiert" (Baecker 2005: 14). Da es zumindest in der westlichen Theaterpraxis nicht üblich und angebracht ist, sich während der Theatervorstellung über das Rezipierte zu verständigen (vgl. Linz 2018: 203–204), kann der Zuschauer die Frage, wie er zu dem steht, was ihm auf der Bühne präsentiert wird, möglicherweise vorerst nur für sich selbst beantworten (vgl. Krotz 1997: 101). Es bleibt aber in der Regel nicht bei einer rein passiven Rezeption durch den individuellen Betrachter, sondern neben der Theateraufführung gehört auch die Theaterpause als fester Bestandteil zur sozialen Veranstaltung des Theaterbesuchs. Mit der Theaterpause bietet das Theater als gesellschaftliche Institution den Besuchern Infrastrukturen zur Erholung und ermöglicht ihnen die Aneignung der im Theaterstück präsentierten Inhalte in der geselligen Interaktion mit anderen im Anschluss an die Rezeption. Erst aus dieser Anschlusskommunikation geht hervor, inwiefern das Theaterstück Neugier und Urteilskraft der Zuschauer weckt, inwieweit sie das, was ihnen auf der Bühne präsentiert wird, aushalten können, und in welchem Maße sie die im Theaterstück präsentierte Welt mit der Welt außerhalb des Theaterstücks, das heißt mit ihrer eigenen Alltagswirklicheit und der gesellschaftlichen Wirklichkeit, in Beziehung setzen.

Wie extensiv die Beteiligten das Pausengespräch als Anschlussmöglichkeit an den Rezeptionsprozess nutzen, um sich über den Abgleich von Wahrnehmungen und Positionen das im Theaterstück Rezipierte anzueignen und so einen Beitrag zur Kunstkommunikation zu leisten, und inwieweit sie damit zur Konstitution des Theaters beitragen, soll im Rahmen der vorliegenden Untersuchung geklärt werden. Damit verbunden ist ebenso die Frage, in welchem Maße die Beteiligten die semi-öffentliche Kommunikationssituation auch als Bühne nutzen, um sich in der geselligen Interaktion mit anderen selbst als Kunstkenner oder -kritiker darzustellen und zu positionieren und sich so möglicherweise mittels spezifischer kommunikativer und (bildungs)sprachlicher Praktiken – durch die Wahl bestimmter „Redeweisen" (Müller/Kluwe 2012: 3) – sozial von anderen zu unterscheiden.

Open Access. © 2020 Christine Hrncal, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110664546-001

Prozesse dieser sozialen Positionierungen lassen sich nach Müller und Kluwe (2012: 5) besonders gut in der Kunstkommunikation nachvollziehen,

> weil die Kunst ein Kommunikationsraum mit außerordentlich hohem Prestige ist: Der hohe soziale Distinktionswert der Kunst ermöglicht für sprachlich Handelnde im künstlerischen Kommunikationsbereich *per se* die Möglichkeit der sozialen Positionierung, da Wissen über Kunst immer ein exklusives Wissen ist.
>
> (Müller/Kluwe 2012: 5, Herv. im Original)

Laut Hausendorf (2012: 95) werden soziale Positionierungen in der Kunstkommunikation von den Beteiligten typischerweise im Zuge des Bewertens vorgenommen, dem insgesamt als eine zentrale Aufgabe (neben dem Bezugnehmen, Erläutern, Beschreiben und Deuten) in diesem Kontext ein hoher Stellenwert zukommt. Linguistische Untersuchungen von Bewertungen in der mündlichen Alltagskommunikation über Kunst (vgl. unter anderem Hausendorf 2005, 2007, 2011, 2012 sowie Hausendorf/Müller 2016) erfolgten bisher vor allem mit Bezug auf bildende Kunst, etwa auf Basis von Gesprächen, die parallel zur Betrachtung eines Kunstwerks bei einem gemeinsamen Museumsbesuch geführt wurden.

Neben dem Bereich der Kunstkommunikation wurden Bewertungen bereits in verschiedenen anderen Kommunikationsbereichen linguistisch untersucht, etwa in der Arzt-Patienten-Kommunikation (vgl. zum Beispiel Fiehler 2005; Heath 1992; Spranz-Fogasy 2014) oder in der politischen Kommunikation (vgl. zum Beispiel Girnth 1993; Reisigl 2008). Auch in der Erforschung sozialer Interaktionssituationen in der Konversationsanalyse spielte und spielt das Bewerten nach wie vor eine wichtige Rolle. Frühe Studien zu Bewertungsinteraktionen in privaten Alltagsgesprächen (vgl. unter anderem Pomerantz 1975, 1984; Auer/Uhmann 1982 sowie Goodwin/Goodwin 1992) stellen allgemeine sequenzielle Strukturen von Bewertungsinteraktionen und die Präferenz für Übereinstimmung als durchgängiges konversationelles Prinzip heraus. Jüngere Studien, die in einem von Lindström und Mondada (2009) herausgegebenen Sonderheft zu Bewertungen in der sozialen Interaktion zusammengetragen worden sind, geben Aufschluss über einige institutionsspezifische Ausprägungen von Bewertungsinteraktionen und relativieren den in manchen konversationsanalytischen Untersuchungen privater Alltagskommunikation konstatierten Allgemeingültigkeitsanspruch konversationeller Prinzipien. So zeigen die im oben genannten Sonderheft versammelten Beiträge auf Basis multimodaler Analysen unter anderem, dass Bewertungen sowohl mit Bezug zum jeweiligen Kontext realisiert werden als auch den Kontext konstituieren und aktualisieren und dass eine Präferenz für Übereinstimmung nicht notwendigerweise gegeben ist.

Obwohl das Bewerten in linguistischen Untersuchungen verschiedener Kommunikationsbereiche, in der Interaktion in privaten Alltagsgesprächen und in einigen institutionellen Kontexten in der konversationsanalytischen Forschung bereits ausführlich untersucht wurde und seit einigen Jahren auch einen Untersuchungsfokus der linguistischen Analyse von Kunstkommunikation darstellt, wurde bisher noch nicht systematisch erforscht, wie das Bewerten im Rahmen der gemeinsamen Rezeption performativer Kunst im Theater in der nicht-öffentlichen beziehungsweise semi-öffentlichen Alltagskommunikation (vgl. Hausendorf/Müller 2016: 43) in Pausengesprächen von den Beteiligten realisiert wird.[1] Eine solche Untersuchung von Bewertungsinteraktionen in Pausengesprächen im Theater ist gerade deshalb interessant, weil bei den Pausengesprächen situative Gegebenheiten vorliegen (vgl. auch Habscheid/Linz 2018), die sich grundlegend von der Kommunikation im Museum unterscheiden: Bei einem Theaterbesuch sind Rezeptions- und Kommunikationsprozess entkoppelt. Erst das Pausengespräch als fester Bestandteil der Institution des Theaters schafft Ermöglichungsbedingungen für gesellige Interaktion und den Austausch über durch das Theaterstück angestoßene gesellschaftliche Fragen. Es bietet den Beteiligten Entlastung von einer möglicherweise anstrengenden Rezeption(serfahrung) und von mit der Kommunikation über das Theaterstück verbundenen Zugzwängen, wobei die kommunikative Bearbeitung von im Theaterstück rezipierten Inhalten und die gesellige Interaktion fließend ineinander übergehen (vgl. Habscheid/Linz 2018: 4).

Der Frage, wie das Bewerten im Rahmen der gemeinsamen Rezeption performativer Kunst im Theater in der semi-öffentlichen Alltagskommunikation von den Beteiligten in den Pausengesprächen interaktiv realisiert wird, nimmt sich die vorliegende Arbeit an. Ziel der Arbeit ist es, spezifische Ausprägungen von Bewertungsinteraktionen in an verschiedenen Theatern erhobenen Pausengesprächen herauszustellen, die von Zuschauern im Anschluss an die Rezeption eines Theaterstücks oder in der Pause zwischen den Teilen eines Theaterstücks geführt wurden. Mit dieser Untersuchung leistet die Arbeit einerseits einen Beitrag zu einem bisher in der Konversationsanalyse noch nicht untersuchten

1 Eine systematische Untersuchung von sprachlich-kommunikativen Alltagspraktiken des Publikums im Foyer- beziehungsweise Pausengespräch wurde im von 2014 bis 2016 von der DFG geförderten Projekt *Theater im Gespräch. Sprachliche Kunstaneignungspraktiken in der Theaterpause* unter der Leitung von Stephan Habscheid (Universität Siegen) und Erika Linz (Universität Bonn) durchgeführt. Die Ergebnisse wurden in einem Sammelband mit dem Titel *Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause* (vgl. Gerwinski/Habscheid/Linz 2018) veröffentlicht.

Bereich semi-öffentlicher institutioneller Kommunikation, andererseits gibt sie Aufschluss über die Relevanz des Bewertens für die Aneignung der im Theaterstück präsentierten Inhalte und damit auch über die Relevanz und Funktion(en) des Pausengesprächs für das Publikum und die Konstitution des Theaters. Eine gesprächsanalytische Vorgehensweise erweist sich dabei insofern als geeignet, als dass sie ein ideales Instrumentarium für eine differenzierte Untersuchung der Spezifika, Kontingenzen und Dynamiken der interaktiven Realisierung von Bewertungen bereitstellt.

Das theoretische Fundament ist durch den Untersuchungsfokus sowie die Datengrundlage dieser Arbeit bestimmt. Um die Frage nach spezifischen Ausprägungen von Bewertungsinteraktionen in Pausengesprächen im Theater(foyer) beantworten zu können, werden in **Kapitel 2** zuerst linguistische Ansätze und Modelle zur Beschreibung von Bewertungen aus handlungstheoretischer und kontrastierend aus praxeologischer Perspektive sowie Bewertungsinteraktionen im Allgemeinen und mit Bezug zu institutionellen Kontexten aus gesprächsanalytischer Perspektive diskutiert und für die spätere Analyse von Bewertungsinteraktionen relevante Begrifflichkeiten vorgestellt. Außerdem werden mit dem Bewerten verbundene Aspekte und Konzepte erläutert. Hierzu gehören das Indizieren und Aushandeln von Wissen, Haltungen (S*tancetaking*), Selbst- und Fremdpositionierungen sowie von *Face*.

In **Kapitel 3** wird ein Überblick über den Forschungsstand zum Bewerten als Gegenstand in der Forschung zur Aneignungskommunikation und in der Publikumsforschung (*audience studies*) gegeben. Untersuchungen zur Anschluss- beziehungsweise Zuschauerkommunikation sind insofern für die Untersuchung der Pausengespräche in der vorliegenden Arbeit relevant, als die an den Pausengesprächen Beteiligten als Teil eines räumlich und zeitlich ko-präsenten Publikums nach der Rezeption des Theaterstücks oder nach der Rezeption zumindest eines Teils des Theaterstücks durch einen interaktiven Abgleich des Erlebten Anschlusskommunikation über (performative) Kunst betreiben und sich so die Inhalte des Theaterstücks kommunikativ aneignen können. Vor allem bisherige Forschungsarbeiten zur Zuschauerkommunikation während des gemeinsamen Fernsehens sind als Ausgangspunkt und Vergleichsbasis für die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse der Pausengespräche nutzbar. Des Weiteren knüpft die vorliegende Arbeit an bisherige Arbeiten zur Kunstkommunikation an, in denen Gespräche im Rahmen der Betrachtung eines kopräsenten Kunstwerks im Museum untersucht wurden und in denen der besondere Stellenwert von Bewertungen in diesem Kontext herausgestellt wurde. Mit einem abschließenden Blick auf Ergebnisse, die aus Studien zur Untersuchung von Publika und deren Rezeptionserfahrungen, unter anderem mit Bezug auf Bewertungen, aus dem Bereich der Publikumsforschung hervorgegangen sind, wird schließlich

auch die Perspektive der Soziologie als für die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse relevante Vergleichsbasis einbezogen.

Die einen Teil der sozialen Veranstaltung des Theaterbesuchs darstellende Theaterpause zwischen den Teilen eines Theaterstücks oder im Anschluss an das Theaterstück ermöglicht es den Zuschauern, sich das Rezipierte gemeinsam anzueignen und sich gegenüber dem Theaterstück und damit auch gegenüber den anderen Gesprächsteilnehmern zu positionieren sowie über Themen zu sprechen, die keinen unmittelbaren Bezug zum Theaterstück haben, sondern die im Rahmen geselliger Interaktion der Beziehungsgestaltung dienen. Aus diesem Grund werden in **Kapitel 4** auf Basis der Forschungsliteratur zu Spezifika geselliger Interaktion die Konzepte ‚phatische Kommunion', ‚Small Talk' und ‚homileïscher Diskurs' vorgestellt. Da aufgrund des Exklusivitätscharakters der Kunstkommunikation von den Beteiligten durch Bewertungen vorgenommene Positionierungen potenziell heikel sind, kann der Theaterpause insofern eine Entlastungsfunktion zukommen, als dass sie unter anderem Themenmaterial bietet, das von den Beteiligten als Ressource genutzt werden kann, wenn die Kommunikation über den künstlerischen Gegenstand (im weiteren Sinne) zur Belastung wird. Deshalb steht in diesem Kapitel ebenfalls die Frage im Fokus, wie die Beteiligten den Kontext der geselligen Interaktion in ihren Gesprächen relevant setzen und wie die Situation, das heißt die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Gespräche, von den Beteiligten als kommunikative Ressource genutzt wird, um mit *Face*-Bedrohungen im Zusammenhang mit dem Bewerten im Kontext der Kunstkommunikation umzugehen.

Die Darlegung der methodischen Basis erfolgt in **Kapitel 5**. Es werden Grundsätze und Vorgehensweisen der aus der Ethnomethodologie hervorgehenden ethnomethodologischen Konversationsanalyse beziehungsweise Gesprächsanalyse erläutert und für die Nachvollziehbarkeit der in dieser Arbeit präsentierten Transkripte relevante Notationskonventionen vorgestellt.

Die Datengrundlage der vorliegenden Arbeit wird in **Kapitel 6** beschrieben. Neben einer knappen Vorstellung des Projekts *Theater im Gespräch. Sprachliche Kunstaneignungspraktiken in der Theaterpause*, in dessen Rahmen die Gespräche der Theaterbesucher erhoben wurden, werden die Erhebungsorte sowie die Durchführung der Datenerhebung beschrieben. In diesem Zuge wird – im Zusammenhang mit der Frage nach der Authentizität von Daten in gesprächsanalytischen Studien – zudem ausführlicher begründet, warum aufgrund einer möglichst wenig invasiven Gestaltung des Erhebungsdesigns auf Videoaufnahmen verzichtet wurde und sich die Untersuchung stattdessen auf Audioaufnahmen stützt. Das Gesamtdatenkorpus und die für die Untersuchung in dieser Arbeit ausgewählten Gespräche werden im Anschluss vorgestellt, bevor Inhalte der für die vorliegende Arbeit ausgewählten Theaterstücke erläutert

werden sowie ein Überblick über die Konstellationen der an den ausgewählten Gesprächen beteiligten Zuschauergruppen gegeben wird.

Verbunden mit in der Forschungsliteratur zum Bewerten herausgestellten sprachlichen Mitteln werden in **Kapitel 7** auf Basis erster Analysen der dieser Arbeit zugrunde liegenden Gespräche kommunikative Verfahren und sprachliche Mittel präsentiert, die von den an den Bewertungsinteraktionen beteiligten Personen genutzt werden, um Bewertungen zu realisieren, zu begründen und auszuhandeln. Dieses Kapitel bietet gleichzeitig eine Grundlage für die in einem nächsten Schritt durchgeführte mikroanalytische Untersuchung der sequenziellen Strukturen des interaktiven Vollzugs der Aktivität des Bewertens, in dem die in diesem Kapitel aufgezeigten Verfahren und Mittel zum Tragen kommen.

In **Kapitel 8** steht die Rekonstruktion von Charakteristika des interaktiven Vollzugs von Bewertungen im Fokus. Im Rahmen einer kleinschrittigen Analyse der sequenziellen Strukturen von Bewertungsinteraktionen werden zunächst die von den Beteiligten genutzten Möglichkeiten der Eröffnung von Bewertungsinteraktionen in den Blick genommen. An die Betrachtung möglicher Einstiege in die Bewertungsinteraktion schließt sich die Beschreibung sequenzieller und thematischer Verläufe von Bewertungsinteraktionen an. Bei der Beschreibung dieser sequenziellen und thematischen Verläufe von Bewertungsinteraktionen steht die Frage im Fokus, wie die Beteiligten im Zuge des gemeinsamen Hervorbringens und Aushandelns von Bewertungen Bewertungsgegenstände auf der inhaltlichen, der ästhetisch-performativen oder der globalen Ebene des Theaterstücks sowie auf der gesellschaftlichen Ebene außerhalb des Theaterstücks (ko-)konstruieren und sich so das im Theaterstück Präsentierte kommunikativ aneignen. Im Anschluss an die Beschreibung sequenzieller und thematischer Verläufe von Bewertungen werden Formen der Realisierung nicht übereinstimmender Bewertungen und die Aushandlung von Nichtübereinstimmung in Bewertungsinteraktionen in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang stellt der in **Kapitel 4** dargestellte gesellige Kontext eine wichtige Ressource für das Management divergierender Positionierungen hinsichtlich des Theaterstücks oder einiger Teilaspekte des Theaterstücks dar. In einem letzten Schritt erfolgt unter Berücksichtigung der semi-institutionellen Rahmenbedingungen der Theaterpausengespräche die Darstellung möglicher Formen der Beendigung von Bewertungsinteraktionen.

Die im Rahmen der Analyse herausgestellten Charakteristika von Bewertungsinteraktionen in Pausengesprächen im Theater(foyer) werden in einer Schlussbetrachtung in **Kapitel 9** zusammengefasst, auf die im theoretischen Teil der Arbeit dargestellten Ergebnisse rückbezogen und diskutiert. Neben der Zusammenfassung der Ergebnisse werden in diesem Kapitel in einem Ausblick mögliche weitere, an diese Arbeit anknüpfbare Untersuchungen aufgezeigt.

2 Bewerten

Das folgende Kapitel dient zunächst der Diskussion linguistischer Ansätze und Modelle zur Beschreibung von Bewertungen im Allgemeinen. Hierbei liegt der Fokus zum einen auf handlungstheoretischen Ansätzen aus der Pragmatik der 1980er Jahre, die sich primär auf der Basis schriftlicher, teilweise fiktiver Texte mit dem Bewerten auf einer allgemeinen Ebene beschäftigen. Sie umfassen sowohl terminologische Eingrenzungen des Bewertungsbegriffs als auch Bewertungsmodelle, welche als Ergebnisse aus der Analyse von vor allem schriftlichen Texten hervorgegangen sind.[2] Diese handlungstheoretischen Ansätze, die Bewerten als bewusst rationales beziehungsweise regelgeleitetes Handeln modellieren, stellen zwar zunächst einen geeigneten Ausgangspunkt für die Annäherung an die Beantwortung der Frage dar, wann eine Äußerung als Bewertung aufzufassen ist. Da diese Modelle allerdings Handlungen als isolierte Einzelphänomene betrachten und von regelgeleiteten oder stets bewusst rational handelnden Individuen ausgehen, sowie dazu tendieren, die Oberfläche, Materialität und Medialität sprachlicher Handlungen auszublenden, reichen sie nicht aus, um die Vielschichtigkeit, Dynamik, Situations- und Kontextbezogenheit sowie den interaktionalen und kontingenten Charakter von Bewertungsprozessen in Gesprächen, wie sie dieser Arbeit zugrunde liegen, adäquat zu beschreiben. Aus diesem Grund werden in Abgrenzung und Ergänzung zu den genannten handlungstheoretischen Ansätzen in Verbindung mit dem Konzept der kommunikativen Praktiken auch interaktionslinguistische Arbeiten skizziert, die auf konversationsanalytischen Untersuchungen von Gesprächen in alltäglichen und institutionellen Zusammenhängen basieren und vor allem den sequenziellen Verlauf von Bewertungsinteraktionen in den Fokus nehmen.

2.1 Bewerten als sprachliches Handeln

Was es bedeutet, etwas sprachlich zu bewerten, und welche Schritte im Zuge des Bewertungsprozesses von den Beteiligten durchlaufen werden, fasst Ripfel (1987) in einem Bewertungsmodell zusammen, mithilfe dessen sie Bewerten anhand von zwei von ihr selbst konzipierten schriftlichen fiktiven Dialogen illustriert und wie folgt definiert:

---

2 Darunter finden sich zum Beispiel schriftliche Dialoge (Adamzik 1984), Leserbriefe (Herbig/Sandig 1994), Zeitungsartikel (Sandig 1994) oder Leitartikel in deutschen und finnischen Zeitungen (Tiittula 1994).

Open Access. © 2020 Christine Hrncal, publiziert von De Gruyter. CC BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110664546-002

> Eine Person (BS) bewertet zu einem bestimmten Zeitpunkt t_1 einen Bewertungsgegenstand (BG), indem BS BG im Hinblick auf bestimmte durch die Vergleichsbasis (V) vorgegebene Bewertungsaspekte (BA) anhand diesen zugeordneten Einordnungsskalen (ES) einordnet und die Einordnungsergebnisse (EE) relativ zu in V vorgegebenen Sollergebnissen (SE) verbunden mit einer Gewichtung (G) auszeichnet. Dabei gilt:
>
> BS ist das bewertende Subjekt.
>
> BG ist der Gegenstand, der vom bewertenden Subjekt zu einer bestimmten Zeit t_1 bewertet wird; dabei ist t_1 für den Handlungsablauf selbst uninteressant; t_1 spielt nur insofern eine Rolle, als das Bewertungssubjekt denselben Bewertungsgegenstand zu einer anderen Zeit t_n anders bewerten kann, weil sich die Wertvorstellungen und damit die Vergleichsbasis des bewertenden Subjekts ändern können.
>
> V beinhaltet die Wertvorstellungen, an denen der Bewertungsgegenstand gemessen wird. Diese sind beim Bewertenden vorgängig vorhanden; sie werden z. T. unbewußt im Rahmen der Sozialisation, z. T. bewußt durch Lernen erworben. Erst wenn das bewertende Subjekt mit dem Bewertungsgegenstand konfrontiert wird, wirken sie als Vergleichsbasis.[3]
>
> (Ripfel 1987: 155)

In Ripfels Bewertungsmodell sind viele Parallelen zu den Modellierungen von Bayer erkennbar, der einer Bewertung die folgenden Aspekte zuschreibt (Bayer 1982: 16–17): Ein zentrales Merkmal von Bewertungen ist, dass es einen Bewertungsgegenstand geben muss, der bewertet wird. Des Weiteren müssen Alternativen vorliegen, die im Rahmen der Bewertung zum Vergleich herangezogen werden können, und der Vergleich „erfolgt immer gemäß einer bestimmten *Hinsicht* (unter einem bestimmten Aspekt)“ (Bayer 1982: 16, Herv. im Original). Der Vergleich eines Bewertungsgegenstands mit seinen Alternativen in einer bestimmten Hinsicht führt zu einer in ihrem Komplexitätsgrad variierenden „*Ordnung* von Gegenstand und Alternativen“ und letztendlich zu einem Sollwert (Bayer 1982: 16, Herv. im Original). Wertung wird erreicht, indem der Sollwert als eine zu erstrebende Größe innerhalb einer Ordnung letztere „zu einer *Rangordnung* macht“ (Bayer 1982: 16, Herv. im Original). Bewerten heißt also Bayer (1982: 17) zufolge, den Sollwert eines Gegenstands mit seinem Istwert (hinsichtlich eines bestimmten Aspekts) zu vergleichen.

Hartung (2000: 121) beschreibt, ähnlich wie Ripfel (1987) und Bayer (1982), Bewerten als einen Vorgang, bei dem einem Objekt von einem Bewertungssubjekt auf einer sich zwischen den Polen ‚negativ‘ und ‚positiv‘ erstreckenden Skala ein bestimmter Wert zugeordnet wird. Die Wertzuweisung geht aus einem Abgleich des Bezugsobjekts der Bewertung mit einem Sollwert hervor (vgl. Hartung 2000:

---

3 Zur Vergleichsbasis merkt Ripfel an, dass diese entweder institutionell, sozial, staatlich oder subjektiv vorgegeben sein kann (vgl. Ripfel 1987: 155).

121). Auch Tiittula (1994: 227) stuft Bewerten im Allgemeinen als eine Handlung ein, bei der das Bezugsobjekt die Zuschreibung eines negativen oder positiven Wertes erfährt. Diese Wertzuschreibung ist an der sprachlichen Oberfläche erkennbar, während die von Ripfel und Bayer skizzierten, der bewertenden Person zugeschriebenen mentalen Prozesse von den Beteiligten nicht notwendigerweise expliziert werden müssen.

Sager (1982: 40) beschreibt Bewertungen als Haltung, die ein Bewertender hinsichtlich eines Bezugsobjekts einnimmt, und die ebenfalls auf einer Skala zwischen den Polen ‚negativ' und ‚positiv' angesiedelt ist. Die Haltung des Bewertenden gegenüber dem bewerteten Objekt bezeichnet Sager (1982: 40) als Präferenzdisposition, die dem Bewertenden als Basis für die Einstufung – das heißt die bewusste und spezifische Zuschreibung eines Wertes – des betreffenden Objekts sowie der Einordnung „in eine bestimmte Bewertungsdimension" dient. Eine Bewertungshandlung wird dann vom Bewertenden vollzogen, wenn dieser seine Wertzuschreibung verbalisiert (vgl. Sager 1982: 40). Auch Keller (2008: 3) differenziert im Rahmen des Bewertens zwischen dem mentalen Prozess, ein evaluatives Urteil zu fällen, und der Verbalisierung des Ergebnisses dieses Prozesses – der Bewertung – in Form einer „evaluativen Aussage".

Aus den oben angeführten Begriffseingrenzungen lässt sich nun vorerst schlussfolgern, dass Bewerten ein (mentaler) Prozess ist, in dessen Vollzug ein (konkretes oder abstraktes) Objekt von einem Subjekt einer Einstufung auf einer Wertskala, die sich zwischen den Polen negativ und positiv erstreckt, unterzogen wird, und der in einer verbalisierten Bewertung als Ergebnis der vom Subjekt vorgenommenen Einstufung mündet. Bei diesem Prozess spielen verschiedene Einflussgrößen eine Rolle, darunter

(1) Bewertungsaspekte und deren Eigenschaften, hinsichtlich derer ein Objekt auf der Bewertungsskala eingeordnet wird,
(2) der Sollwert, also die Erwartung des Subjekts hinsichtlich des Bewertungsobjekts,
(3) die Vergleichsbasis, aufgrund derer das Subjekt zu einer bestimmten Bewertung eines Objekts kommt, und
(4) der Istwert, der das Ergebnis der Bewertung eines Objekts durch ein Subjekt darstellt.

Die oben dargestellten Modellierungen, die primär auf schriftlichen Kommunikaten oder fiktiven Dialogen basieren, sind für eben diese Bereiche nachvollziehbar, meines Erachtens aber nicht eins zu eins auf mündliche Kommunikation, wie sie in dieser Arbeit untersucht wird, übertragbar. Denn inwiefern die Beteiligten jeden der zuvor genannten Schritte **bewusst** reflektieren, lässt sich, sofern dies von ihnen nicht konkret verbalisiert wird, nur vermuten, wenn sich eine

Analyse von nicht-schriftlichen Bewertungen beziehungsweise Bewertungsinteraktionen daran orientiert, was an der sprachlichen Oberfläche der konkreten Äußerungen der Beteiligten beobachtbar ist, Abstand von daraus abgeleiteten mentalen Zuschreibungen und Hintergründen nimmt und die Materialität sowie Medialität der Sprache nicht aus dem Blick verliert (vgl. auch Feilke/Linke 2009).

2.1.1 Explizite und implizite Bewertungen

Bewertungen können von den Beteiligten explizit unter Zuhilfenahme sprachlich evaluativer Elemente, beispielsweise explizit evaluativer Phrasen (Sager 1982: 56) oder mittels Bewertungsausdrücken wie Adjektiven, Substantiven und Verben (Sandig 1979: 141–143) realisiert werden. Wenn das im Zuge des Bewertens erreichte Einstufungsergebnis verbalisiert wird, ist nach Tiittula (1994: 228, in Anlehnung an Sandig 1991) davon auszugehen, dass eine explizite Bewertung vorliegt. Implizite Bewertungen können sprachliche Formen aufweisen, die unter anderem Beschreibungen, Feststellungen oder Fragen gleichen (vgl. Adamzik 1984: 241). Sie enthalten nicht notwendigerweise explizit evaluative (lexikalische) Elemente, sind aber mitunter in ihrer Proposition sprachlich so gestaltet, dass „die spezifische Formulierung der Proposition die Funktion übernimmt, die sonst der explizit valuativen Phrase zugekommen wäre“ (Sager 1982: 56).

Keller (2008: 14) spricht nicht von impliziten oder expliziten Bewertungen, sondern führt aus, dass Bewertende zwei Möglichkeiten haben, eine Bewertung zu äußern, nämlich zum einen durch den „semantischen Modus“, das heißt die Wahl von Wörtern, die explizit evaluierend sind und der Haltung des Bewertenden Ausdruck verleihen, oder zum anderen durch den „pragmatischen Modus“, die Wahl solcher Wörter ohne evaluativen Bedeutungsanteil. Bedingung für die Wahl des pragmatischen Modus ist, dass die Situation beziehungsweise der Kontext der geäußerten Bewertung in einem ausreichenden Maße deutlich macht, dass der Bewertende den Rezipienten der Bewertung „zu weitgehenden interpretativen Schlüssen bewegen möchte“ (Keller 2008: 14). Auch Adamzik führt an, dass eine Zuordnung einer Äußerung als Bewertung nicht allein auf Basis der zur Realisierung der Bewertung genutzten sprachlichen Mittel getroffen werden kann, sondern dass sowohl der situative und sprachliche Kontext als auch das Norm- und Wertesystem der Beteiligten dafür ausschlaggebend ist, inwiefern eine Äußerung als Vollzug einer Bewertung zu deuten ist und ob es sich um eine positive oder negative Bewertung handelt (vgl. Adamzik 1984: 244). Das bedeutet, dass Wertung nicht nur auf Basis einzelner sprachlicher Elemente festzumachen ist, sondern gerade auch der Einbezug des vorliegenden Kontexts sowie –

bei mündlich realisierten Bewertungen – der Einbezug para- und nonverbaler Phänomene wichtige Orientierungsressourcen darstellen.

2.1.2 Bewertungen und Begründungen

Die in der bisher referierten Forschungsliteratur modellierten mentalen Prozesse (vgl. unter anderem Sandig 1993: 165) im Rahmen des Bewertens werden von den Beteiligten oftmals unhinterfragt zugrunde gelegt. Das heißt, dass der der Bewertung zugrunde liegende Einstufungsprozess als „mentale Operation" (Hartung 2000: 120) nicht notwendigerweise immer verbal expliziert wird (vgl. auch Baldauf-Quilliatre 2012: 211 sowie Fienemann 2006: 36). Neben Baldauf-Quilliatre (2012) verweist auch Hartung (2000: 120) darauf, dass das explizite Verbalisieren einer Wertzuweisung durch einen Wertausdruck nur eine unter vielen Möglichkeiten darstellt, wie Bewertungen interaktional von den Beteiligten realisiert werden.[4] Auch Fiehler (1990: 30) weist im Zusammenhang mit der allgemein zentralen Rolle, die er Bewertungen und (bewertenden) Stellungnahmen zuschreibt, darauf hin, dass die Aufgaben der Bewertung und Stellungnahme, die „von den Beteiligten – auf verschiedenen Ebenen der Allgemeinheit und in bezug [sic!] auf sehr unterschiedliche Gegebenheiten – individuell oder interaktiv zu lösen sind", entweder als „private, mentale Bewertungen für sich behalten werden (obwohl sie häufig das weitere Interaktionsverhalten strukturieren und aus ihm erschließbar sind) oder interaktionsrelevant manifestiert werden". Im Gegensatz zur individuellen mentalen Lösung der Bewertungsaufgabe, die nicht in der Interaktion expliziert wird, wird die interaktive Lösung von den Beteiligten „im gemeinsamen Herausarbeiten einer (möglicherweise geteilten) Bewertung oder Stellungnahme" vollzogen (Fiehler 1990: 30).

Wenn Wertmaßstäbe oder der (mentale) Bewertungsprozess, der einer Bewertungsäußerung vorangeht, von den Beteiligten in der Interaktion kaum oder gar nicht explizit angeführt werden, ist die in den in Kapitel 2.1 skizzierten Modellen vorherrschende Annahme, dass die Bewertenden bei jeder von ihnen

---

4 Auch mit Blick auf das Bewertungsobjekt merkt Hartung (2000: 122) an, dass der Prozess der Zuweisung eines Wertes keineswegs expliziert werden muss. Das zu bewertende Objekt kann zum einen bereits eingeführt worden sein, sodass ein Verweis durch eine Proform genügt, um darauf Bezug zu nehmen (siehe auch Kapitel 7 und 8 in dieser Arbeit), zum anderen können sich das Bewertungsobjekt sowie der Zuweisungsprozess situativ ergeben (Hartung 2000: 122). Fienemann (2006: 38) verweist mit Bezug auf Erzählungen darauf, dass Bewertungsmaßstäbe oftmals nicht expliziert, sondern „bereits im vorangehenden Diskurs durch eine Maxime verbalisiert" werden.

getroffenen Bewertung bewusst reflektiert abwägen, wie sie zu der von ihnen letztendlich geäußerten Gesamtbewertung hinsichtlich eines Objekts gelangt sind, kritisch zu betrachten. Anstatt den Interagierenden auf Basis teils fiktiver schriftlicher Dialoge stets „bewusste, zweckrationale Intentionalität" (Deppermann/Feilke/Linke 2016: 16) ihres Handelns zu unterstellen, ist der Annahme Garfinkels folgend meines Erachtens davon auszugehen, dass

> die Fähigkeit von jemandem, ‚rational' zu handeln – d. h. die Fähigkeit von jemandem, *während er seine Alltagsangelegenheiten betreibt*, alternative Handlungspläne zu berechnen, zu projizieren, die Bedingungen, unter denen er den einen oder den anderen Plan verfolgt, vor dem tatsächlichen Ereignisverlauf auszuwählen, aus einer Auswahl von Mitteln aufgrund seiner technischen Effektivität einem den Vorzug zu geben und so weiter, – von der Tatsache abhängt, dass er dazu fähig sein muss, eine große Bandbreite von Merkmalen der sozialen Ordnung buchstäblich als selbstverständlich anzusehen und in sie zu vertrauen. Um das eine Zehntel seiner Situation, das wie ein Eisberg über dem Wasser liegt, rational zu behandeln, muss er fähig sein, die neun Zehntel, die darunter liegen, als unfraglich und, interessanter noch, als einen unbezweifelbaren Hintergrund von Dingen, die nachweislich relevant für seine Kalkulation sind, aber die erscheinen, ohne bemerkt zu werden, zu behandeln.[5] (Garfinkel 1960/2012: 56–57, Herv. im Original)

Auf die Tatsache, dass Bewertungsmaßstäbe von den Sprechern nicht immer expliziert werden und Bewertungen in unterschiedlichem Maße begründet werden, wird auch in den in diesem Kapitel angeführten handlungstheoretischen Bewertungsmodellen aufmerksam gemacht. So merkt beispielsweise Bayer (1982: 17) an, dass Bewertungen oftmals nicht vollständig verbalisiert und dass sie in großen Teilen realisiert werden, ohne dass dies den Bewertenden bewusst ist. Das Verbalisieren von Begründungen im Zuge von Bewertungen stellt für ihn ein Explizieren des der Bewertung zugrunde liegenden, von den Bewertenden allerdings nicht immer reflektierten und diesen auch nicht immer bewussten Vergleichs dar (vgl. Bayer 1982: 23). Auch Keller (2008: 11) führt aus, dass die Standards, nach deren Maßgabe eine Person zu einer Bewertung kommt, nicht unbedingt explizit genannt werden müssen.

Die Beobachtung, dass lediglich die explizite Äußerung eines Wertes in Bezug auf ein Objekt im Rahmen einer Bewertung ausreichend sein kann (vgl. Hartung 2000: 121–122), um einen Bewertungsaspekt und die damit zusammenhängenden ausschlaggebenden Eigenschaften und ihre Ausprägungen implizit zu kommunizieren, wirft die Frage auf, inwiefern die Verbalisierung des

5 Vergleiche auch Habscheid (2016: 127) sowie Fiehler (1990: 29–30, Herv. im Original), der davon ausgeht, dass Interagierende oftmals eine äußerst große Anzahl spezifischer Aufgaben vollziehen, ohne dass sie sich dessen bewusst sind und „ohne daß sie die *Verfahren* angeben könnten, mit denen sie die Aufgaben bearbeiten und lösen".

einer geäußerten Wertzuweisung zugrunde liegenden Abwägungsprozesses in Form einer Begründung der Wertzuweisung nötig ist, um der Bewertung (allgemeine) Gültigkeit zu verleihen. Hinsichtlich der Gültigkeit von Bewertungen erscheint mit Ripfel (1987: 172–173) zum einen die Relevanz der Kompetenzen der bewertenden Person ein ausschlaggebender Faktor zu sein, das heißt, inwiefern der bewertenden Person unter anderem aufgrund ihrer „Erfahrungen, Kenntnisse oder Fähigkeiten [. . .] ein Urteil zugetraut wird, das für andere verbindlich ist" (Ripfel 1987: 172). Ein weiterer relevanter Faktor ist zum anderen die rationale Erklärbarkeit und Begründbarkeit von Bewertungen (vgl. Ripfel 1987: 173).

> Werturteile erheben den Anspruch auf Verbindlichkeit, aber nicht in dem Sinne, daß der Bewertende diesen Anspruch als Gesetz versteht, dem man folgen muß, sondern der Anspruch leitet sich aus der Begründbarkeit ab. Die Möglichkeit der Geltung von Werturteilen liegt in ihrer Begründung, und diese kann m. E. nur darin bestehen, die Bewertung zu erläutern, die Vergleichsbasis offenzulegen. Das bedeutet, daß mit Werturteilen ein Anspruch auf Gültigkeit erhoben wird, der aber erst durch ihre Anerkennung von seiten anderer erfüllt wird, und diese Anerkennung kann durch Begründung der Werturteile und damit durch eine kommunikative Auseinandersetzung und Einigung erreicht werden.
> (Ripfel 1987: 174)

Im Falle von Geschmacksäußerungen, die allein auf persönlichen Vorlieben gründen, erweisen sich eine rationale Begründung und eine darauf beruhende Anerkennung der Bewertung durch andere möglicherweise als schwierig. Zwar können, so Ripfel (1987: 174), auch Geschmacksurteile wie Werturteile begründet werden, die der Geschmacksäußerung zugrunde gelegten Wertvorstellungen müssen jedoch für andere nicht relevant sein. Folglich müssen sich Werturteile und Geschmacksäußerungen, zumindest was ihre sprachliche Form angeht, nicht voneinander unterscheiden, sondern lediglich durch die Reichweite ihres Geltungsanspruchs und die Art und Weise, wie sie begründet werden (Ripfel 1987: 174).[6] Ähnlich fasst auch Keller (2008) den Unterschied zwischen Geschmacksurteilen[7] und evaluativen Urteilen im Rahmen von Bewertungen. Unter einem evaluativen Urteil versteht er das aus einer „reflektierenden Abwägung" hervorgegangene Ergebnis, zu dem ein Sprecher durch das Einnehmen einer billigenden oder missbilligenden Haltung bezüglich eines Gegenstands im weiteren Sinne hinsichtlich spezifischer Merkmale kommt (vgl. Keller 2008: 3, 10). Zudem betont Keller (2008: 11) im Hinblick auf Geschmacksurteile,[8] dass diese nicht mit

---

6 Vergleiche auch Marschall (2011: 105–106), der davon ausgeht, dass als objektiv lediglich das gelten kann, „was innerhalb der menschlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten und einem daraus resultierenden Konsens unabhängig vom interpretierenden Subjekt als zutreffend gilt".
7 Vergleiche dazu auch Knape (2016: 159, unter Berufung auf Kant).
8 Keller (2008: 11) bezeichnet Geschmacksurteile auch als „gustatorische Urteile".

dem Anspruch verbunden sind, „rational diskutierbar noch auf irgendeine Weise begründbar zu sein“, sondern dass die dem Geschmacksurteil zugrunde liegenden Wahrheitsbedingungen einzig und allein dem Sprecher zugänglich sind.[9] Da ein Geschmacksurteil ein Ausdruck eines „inneren Erlebnisses“ ist, macht es laut Keller (2008: 11) wenig Sinn, einem solchen Urteil zu widersprechen.

2.1.3 Bewertungen, Beschreibungen und Tatsachenfeststellungen

Dass Bewertungen Ausdruck subjektiver Sprechereinstellungen sind und subjektive „Stellungnahmen“ (Bayer 1982: 16) enthalten, haben die bisherigen Ausführungen gezeigt. Die Auffassung Bayers (1982: 16), dass Bewertungen aus eben diesem Grund nicht wie etwa Tatsachenbehauptungen als wahr oder falsch bezeichnet, sondern höchstens für bestimmte Personen oder Personengruppen in variierendem Maße plausibel oder akzeptabel sein können, teilt auch Ripfel. Für Ripfel (1987: 164) sind die Kriterien der empirischen Verifizierbarkeit oder logischen Wahrheit ein Indiz dafür, dass es sich um eine Tatsache handelt, wohingegen „Werte auf menschlichen Satzungen oder Konventionen“ fußen, die einem stetigen Wandel unterliegen und nicht wie Tatsachen behandelt werden können. Hartung (2000: 128) sowie Herbig und Sandig (1994: 63) merken an, dass Wertmaßstäbe immer auch von Aspekten der Persönlichkeit, der Identifikation mit bestimmten Gruppen oder von eigenen Überzeugungen und Ideologien beeinflusst sind und so auch Aufschluss über die bewertende Person geben.[10]

Dass es im Rahmen des Bewertens zu einer Differenz von Wertvorstellungen kommen kann, ist aufgrund der genannten Einflüsse, denen Werte unterliegen, nachvollziehbar. Diese Differenz kann sich mit Ripfel (1987: 171–172) beispielsweise im kommunikativen Austausch äußern, indem ein Gesprächspartner durch Nachfragen den anderen Gesprächspartner zu einer Offenlegung seiner Wertvorstellungen auffordert. Inwieweit eine Offenlegung von Wertvorstellungen tatsächlich eingefordert wird, ist sicherlich stark von situativen und

---

9 Deskriptive Urteile (Beschreibungen wie zum Beispiel „Der Wein ist rot“) können laut Keller (2008: 3) hingegen durch andere Personen hinsichtlich ihres Wahrheitswertes überprüft werden.

10 Vergleiche dazu auch Adamzik (1984: 254, Herv. im Original), die festhält, dass Bewertungen auch eine Art persönliches Sprecherbekenntnis darstellen, denn im Gegensatz zu Beschreibungen oder Feststellungen, die in erster Linie „etwas über die Wirklichkeit und – zumindest für das alltägliche Empfinden – erst mittelbar oder sekundär auch etwas über den Sprecher selbst aussagen“, kommt in Bewertungen die persönliche Position des Sprechers viel stärker zum Ausdruck.

kontextuellen Faktoren abhängig und unterliegt gegebenenfalls insitutionellen Vorgaben und Zwängen. Insofern ist auch die Feststellung Adamziks (1984: 253) zu hinterfragen, dass aufgrund einer nicht möglichen Herbeiführung von „Übereinstimmung in Werturteilen durch rationale Argumentation" Dissens vorerst eine „unaufhebbare Andersartigkeit oder Fremdheit" indiziert, die nicht notwendigerweise von den Beteiligten aufgelöst werden kann oder muss. Dies gilt gleichermaßen für Zilligs (1977: 313) Beobachtung, dass eine mit Bewertungen verbundene mögliche Differenz der Sprechermeinungen beziehungsweise -haltungen und die möglicherweise daraus resultierende *Face*- und Beziehungsbedrohung zwischen den Beteiligten im Falle des Beharrens eines Gesprächspartners auf einer Meinung zu einer Beendigung des Gesprächs durch den anderen Gesprächspartner führen kann. Ob ein Gespräch aufgrund von nicht überwindbarem Dissens von einem der Gesprächspartner abgebrochen wird, hängt womöglich auch mit dem Vertrautheitsgrad der Beziehung[11] sowie dem Gesprächsmodus und den Selbst- und Fremdpositionierungen der Beteiligten zusammen. Kommt es dennoch zu einem Gesprächsabbruch, stehen den Beteiligten nach Zillig (1977: 313) die folgenden drei Verfahrensweisen zur Verfügung: Entweder sie beharren auf ihrer Bewertung, ohne diese weiter zu begründen, sie einigen sich auf die Bewertung eines Gesprächspartners oder sie erklären die Bewertung für irrelevant und initiieren einen Themenwechsel.

Eine weitere Frage, die im Zusammenhang mit Bewertungen in der Forschungsliteratur diskutiert wird, betrifft die Differenzierung zwischen Bewertungen und Beschreibungen, die sich bei weitem nicht so einfach darstellt, wie es die Unterscheidung von Bewertungen und Tatsachenfeststellungen durch das Subjektivitäts- und Objektivitätskriterium (siehe Kapitel 2.1.3) suggeriert. Dies hat zur Folge, dass Beschreibungen von den Beteiligten teilweise als Bewertungen aufgefasst werden. Eine Lösung des Problems der Differenzierbarkeit zwischen Bewertungen und Feststellungen bietet Zillig (1977: 311) mit dem Vorschlag, mithilfe des „‚ich finde nicht'-Kriteriums" zu überprüfen, ob es sich um eine Bewertung oder ähnliche sprachliche Handlungen handelt. Zillig (1977: 312) kommt zu dem Schluss, dass das „‚ich-finde-nicht'-Kriterium", also die Möglichkeit, auf eine Äußerung mit „Das finde ich (aber) nicht" zu antworten, die oben genannte Differenzierung zwischen Bewertungen und Beschreibungen ermöglicht.[12] Gleichwohl räumt Zillig ein, dass die Anwendung des vorgeschlagenen Kriteriums nicht ganz

11 Für eine ausführliche Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Bewertungen und der Beziehung der bewertenden Sprecher zueinander siehe Zillig (1977: 314–316).

12 Zillig (1977: 311) führt die Äußerung „C hat 10 Minuten gesprochen" als Beispiel an, bei dem die Antwort „Das finde ich überhaupt nicht" nicht möglich ist. Somit handelt es sich bei der Äußerung für Zillig nicht um eine Bewertung.

unproblematisch ist, da das von ihm genannte Beispiel „C lispelt doch ziemlich stark“ auch als Beschreibung aufgefasst werden könnte (Zillig 1977: 311–312). Die Ebene der möglichen paraverbalen Realisierungvarianten solcher Äußerung blendet Zillig jedoch aus. Zu letzterem Beispiel merkt Zillig (1977: 312) außerdem an, dass er davon ausgehe, dass es sich dabei um ein Handlungsschema des Deutens handelt, das in einem engen Zusammenhang mit dem Bewerten steht, führt dies aber nicht weiter aus. Hinsichtlich der Differenzierbarkeit von Bewertungen und Beschreibungen mittels des „‚finde-ich-nicht‘-Kriteriums“ weist Zillig darauf hin, dass Bewertungen, „die über Präsuppositionen Bedingungen für andere Sprechakte bilden [. . .] als implizite Bewertungen“ aufgefasst „und gesondert behandel[t]“ werden können (Zillig 1977: 312, Herv. im Original). Ein solches objektiv anmutendes Verfahren zur Unterscheidung von Bewertungen und Beschreibungen, wie es Zillig vorschlägt, erscheint allerdings vor dem Hintergrund der nachfolgend referierten Forschungsliteratur zu kurz gegriffen. So verweist Adamzik (1984: 40, 247) beispielsweise darauf, dass eine eindeutige Abgrenzbarkeit von Bewertungen, Beschreibungen und Feststellungen nicht möglich ist, da es sich um fließende Übergänge handelt, die durch die Sprecher selbst in Form von Aushandlungen unterschiedlicher Deutungen indiziert werden und die die Sprecher gleichzeitig für sich nutzbar machen können, indem sie durch eine nicht eindeutige Positionierung (Adamzik spricht von „Verschleierung“) ihre kommunikativen Ziele effektiver realisieren können. Tiittula (1994: 229) gibt mit Bezug zum Verhältnis von Bewertungen und Beschreibungen zu bedenken, dass Subjektivität insofern eine Rolle spielt, als je nach den jeweils vorliegenden „Wissensbeständen, Normen, Wertsystemen und Bewertungsmaßstäben“ verschiedene Rezipienten (von Texten) „sehr unterschiedliche Schlüsse aus ‚rein informativen‘ Äußerungen ziehen“ und der Explizitheitsgrad von Äußerungen vom jeweiligen Rezipienten abhängt. Die Schwierigkeit der Abgrenzung von Beschreibungen und Bewertungen bestätigt sich auch für den Kontext der Kunstkommunikation: Thim-Mabrey (2007: 104) kommt auf der Basis von Analysen schriftlicher Konzertkritiken zu dem Ergebnis, „dass vielfach in einer gewählten Benennung oder in dem Versuch einer Beschreibung Bewertungen mehr oder weniger gewollt mitschwingen“. Auch Kindt (2007: 64) macht anhand von Musikrezensionen auf das von ihm für Beschreibungsaufgaben als typisch bezeichnete Problem aufmerksam, dass oftmals Beschreibungen und Bewertungen vermischt werden (vgl. auch Kindt 2016).

Anhand der vorgestellten Perspektiven wird deutlich, dass es nahezu unvermeidbar ist, beim Beschreiben eines Objekts[13] diesem gleichzeitig einen

13 Als Beispiel führt Hartung (2000: 123, Herv. im Original) die „Rede von einem *stumpfen Messer*, einem *ereignislosen Film* oder einem *monotonen Vortrag*“ an.

Wert zuzuordnen (Hartung 2000: 123; vgl. auch Müller 2012: 129 mit Bezug auf das Sprechen über Kunst). Umgekehrt ist es ebenso denkbar, dass die Verbalisierung einer auf ein Objekt bezogenen Bewertung „auch als nähere Bestimmung" der Eigenschaften dieses Objekts gelten kann (Hartung 2000: 123). Dies führt Hartung (2000: 123) zu der Schlussfolgerung, dass eine „grundsätzliche Unterscheidung von Beschreiben und Bewerten" nicht möglich ist, sodass nur im konkreten Gebrauchskontext bestimmt werden kann, ob es sich bei der jeweiligen Äußerung um eine Beschreibung oder Bewertung handelt. Ob eine Beschreibung von den Beteiligten als Bewertung aufgefasst wird, hängt neben kontextuellen Faktoren auch damit zusammen, ob die Beteiligten über Wissen bezüglich der Struktur beziehungsweise möglicher Realisierungsarten von Bewertungen verfügen und entsprechend kompetent interagieren können (vgl. Hartung 2000: 123).

Die vorangehend dargestellte, nicht eindeutig vorzunehmende Abgrenzung von Bewertungen und Beschreibungen bringt laut Adamzik (1984: 247) den bereits oben angesprochenen Nutzen für die Sprecher mit sich: So können Bewertungen in Form von Beschreibungen realisiert werden und im Gegenzug Beschreibungen auch als Bewertungen umgedeutet werden. Die Realisierung einer Bewertung in Form einer Beschreibung macht den Sprecher weniger angreifbar und dient ihm so möglicherweise auch als Vorsichtsmaßnahme, um mit der mit Bewertungen verbundenen *Face*-Bedrohung umzugehen.[14]

2.2 Bewerten in kommunikativen Praktiken

In Kapitel 2.1 wurde herausgestellt, dass die dort diskutierten handlungstheoretischen Bewertungsmodelle dazu tendieren, Handlungen als isolierte Einzelphänomene situations- und kontextentbunden zu betrachten und von regelgeleiteten oder bewusst rational handelnden Individuen ausgehen, ohne den inkrementellen Vollzugscharakter von Interaktion in den Blick zu nehmen. Von einer individualistisch-rationalistisch geprägten handlungstheoretischen Sichtweise, wie sie in Kapitel 2.1 dargestellt wurde, Abstand nehmend orientieren sich bestimmte praxeologisch ausgerichtete Ansätze (unter anderem Schatzki 2002) an der konkreten Praxis der Individuen, in der die jeweiligen Handlungen vollzogen werden.

14 Ein ähnliches Verfahren beobachtet Günthner (2000) bei Vorwurfsaktivitäten. Die Realisierung eines Vorwurfs im Frageformat hat für die Beteiligten den Vorteil, sich weniger angreifbar zu machen, da diese Realisierungsform ihnen die Möglichkeit bietet, sich bei Bedarf im Anschluss an eine Vorwurfsäußerung darauf zu berufen, lediglich eine Frage gestellt zu haben (Günthner 2000: 112).

Während in den in Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit präsentierten linguistischen rationalistisch-handlungstheoretischen Modellen zumindest methodologisch die Annahme im Fokus steht, dass Handeln sich als subjektiv sinnhaftes, bewusst rationales Verhalten manifestiert, wird in soziologisch-praxistheoretischer Perspektive das implizite Wissen und Können als Voraussetzung für das sinnhafte Verhalten der miteinander in der Praxis Agierenden ernst genommen (vgl. Schulz-Schaeffer 2010: 319). Im Gegensatz zu den in Kapitel 2.1 dargestellten Handlungstheorien, die isolierte Einzelphänomene und teils fiktives (schrift-)sprachliches Material zum Untersuchungsgegenstand machen, versucht die Praxistheorie, die nach Schatzki (1997: 284 sowie Schatzki 2016: 30)[15] eine auf unterschiedlichen Praxiskonzepten fußende Familie von Zugängen umfasst, „mit den Mitteln soziologischer Theorie und Forschung das zu untersuchen, was praktisch geschieht" (Hillebrandt 2014: 8), das heißt „die Praxis allen anderen Größen vorzuordnen" (Schüttpelz/Meyer 2017: 159). Aus dieser praxeologischen Perspektive sind – zumindest auf Basis der die verschiedenen Zugänge einenden Kernprinzipien (vgl. dazu ausführlicher Schatzki 1996, 1997, 2016 sowie Schäfer 2016) – folgende Annahmen rationalistisch-handlungstheoretischer Modelle zu problematisieren (vgl. Habscheid 2016: 132): Zuerst stellt sich hinsichtlich handlungstheoretisch-rationalistischer Modelle, „die individuelle (Zweck-)Rationalität bzw. konventionell geteiltes (Regel-)Wissen [. . .] als hinreichende Voraussetzung menschlicher Kommunikation begreifen" die Frage, inwiefern Begrifflichkeiten wie ‚Regel' oder ‚Regelfolgen' bei in Praxis eingebettetem Handeln überhaupt (für die Beteiligten als Regel-Repräsentationen beziehungsweise für die Analysierenden als Regel-Modelle) ausreichend sind (vgl. Habscheid 2016: 127, 132). Auch gerät bei rationalistisch-handlungstheoretischen Analysen mit der Betrachtung isolierter Einzelphänomene tendenziell aus dem Blick, dass das in Praxis eingebundene Handeln „in viel umfassendere soziokulturelle Praktiken eingebettet" ist, die wiederum einen Hintergrund für die Realisierung des praktischen Handelns darstellen (Habscheid 2016: 133–134). Zudem werden Praktiken und damit verbundene Situationsdeutungen nicht notwendigerweise fortwährend nach einem bestimmten Muster reproduziert, sondern können den Handelnden beispielsweise dazu dienen, „Situationen performativ zu gestalten", etwa durch situationsbezogene Anpassungen oder indem im Rahmen bestimmter Muster agiert wird, um „auf die Definition einer sozialen Situation strategisch Einfluss zu nehmen" (Habscheid 2016: 134). Praktiken zeichnen sich entsprechend zugleich durch Regelmäßigkeit und Unregelmäßigkeit aus

15 Zu einer ausführlicheren Darstellung siehe unter anderem Hillebrandt (2014), Schatzki (1996, 1997, 2016), Schäfer (2016) und Schulz-Schaeffer (2010).

(Habscheid 2016: 134, mit Bezug zu Hörning/Reuter 2004: 13). Ein weiterer Kritikpunkt, der rationalistisch-handlungstheoretischen Modellen (wie unter anderem den in Kapitel 2.1 skizzierten) aus praxeologischer Perspektive entgegengebracht wird, betrifft „die Art und den Grad von Rationalität im Alltag“ (Habscheid 2016: 135). Entgegen der Annahmen rationalistisch-handlungtheoretischer Modelle machen rationale Kalküle, Reflexion und Kontrolle im Alltag nur einen kleinen Teil der Interpretation und Handlungssteuerung aus, der nur möglich ist, weil deren größter Teil auf unhinterfragten Routinen und Annahmen beruht. Aus der Perspektive der Praxistheorie verfügen die Handelnden über bestimmte Kompetenzen, die ihre Teilnahme an Praktiken möglich machen (vgl. Habscheid 2016: 136) und die zum Beispiel als „verkörpertes Wissen“ (Schulz-Schaeffer 2010: 323) bezeichnet werden, das sich im situationsgebundenen Vollzug des Handelns der Akteure zeigen kann, das die Akteure selbst aber außerhalb des Vollzugs ihres Handelns nicht „als begrifflich formulierbares Wissen oder als Beschreibung der Verfahrensweisen ihres Könnens besitzen“ (Schulz-Schaeffer 2010: 324; vgl. auch Deppermann/Feilke/Linke 2016: 7). Praktiken sind somit „Prozesse verkörperten Betragens [. . .], deren jeweiliger Sinn ganz oder zu (großen) Teilen auf einem durch Handeln präsupponierten Hintergrund von für selbstverständlich gehaltenen Gegebenheiten beruht“ (Habscheid 2016: 137). Ein weiteres Problem rationalistisch-handlungstheoretischer Modelle betrifft schließlich das Ausblenden des Stellenwerts der Interaktion und damit der Tatsache, dass die Beteiligten bei ihrem alltäglichen, in Praxis eingebundenen Handeln bei der Realisierung ihrer Handlungsziele im Alltag zumeist auf das Mitwirken anderer Individuen angewiesen sind (vgl. Habscheid 2016: 136 sowie Schüttpelz/Meyer 2017). Wie können nun diese, in den skizzierten rationalistisch-handlungstheoretischen Beschreibungsmodellen auftretenden Probleme aus praxeologischer Perspektive gelöst werden?

Um der kontingenten, situations- und kontextgebundenen Praxis, in der die Beteiligten handeln, gerecht zu werden, schlagen Schüttpelz und Meyer (2017) ein praxeologisches Glossar vor, das nachfolgend kurz skizziert werden soll. Mit diesem Glossar versuchen sie, sich der „Grobheit [des] Vokabulars für praktische, und d. h. für kooperative und improvisierte Abläufe“ anzunehmen (Schüttpelz/Meyer 2017: 157). Das Glossar umfasst die Begriffe ‚Kooperation‘ ‚Interaktion‘, ‚Praktiken‘, ‚Handlung‘, ‚Routine‘, ‚Technik‘ und ‚Praxis‘, die in ihrem Zusammenhang wie folgt dargestellt werden: *Kooperation* definieren Schüttpelz und Meyer (2017: 158) als die wechselseitige Verfertigung gemeinsamer Ziele, Mittel oder Abläufe, die wiederum *Interaktion* als wechselseitige Verfertigung gemeinsamer Abläufe entstehen lässt, deren Wiederholbarkeit als *Routine* definiert wird (Schüttpelz/Meyer 2017: 158). Wechselseitig verfertigte gemeinsame Abläufe bezeichnen Schüttpelz und Meyer (2017: 158) als *Praktiken*. Das in

Praxis (als das in einer wechselseitigen Verfertigung befindliche Geschehen) eingebettete Handeln ist wiederum die von den Beteiligten wechselseitig realisierte Verfertigung gemeinsamer oder nicht-gemeinsamer Ziele (vgl. Schüttpelz/Meyer 2017: 158). *Technik* ist die wiederholbare Verfertigung der Wiederholbarkeit (wechselseitig verfertigter) gemeinsamer Abläufe (Schüttpelz/Meyer 2017: 158). Diese Definitionen bringen die folgenden theoretischen Implikationen mit sich (Schüttpelz/Meyer 2017: 158–159): Kooperation wird durch Praxis hervorgebracht und Interaktion durch Kooperation. Die Hervorbringung von Praktiken geschieht durch Interaktion, die Hervorbringung von Handlungen durch Praktiken. Die Voraussetzung für Handlungen sind demnach Interaktionen, die ihrerseits wiederum eine Voraussetzung für die Hervorbringung von Praktiken sind (vgl. Schüttpelz/Meyer 2017: 163). Das Hervorbringen von Routinen erfolgt durch Handlungen sowie Praktiken, und Techniken werden schließlich sowohl durch Routinen als auch durch Handlungen und Praktiken hervorgebracht (vgl. Schüttpelz/Meyer 2017: 159). Sie entstehen, „indem und wenn die wechselseitig verfertigten gemeinsamen Abläufe (i. e. Praktiken) durch ihre Wiederholbarkeit (i. e. Routinen) zu wechselseitig verfertigten gemeinsamen Zielen (i. e. Handlungen) gemacht werden“ (Schüttpelz/Meyer 2017: 162). Schließlich ist bezogen auf das von Schüttpelz und Meyer vorgeschlagene Glossar noch festzuhalten, dass die vorangehend erwähnten Mittel, Ziele und Abläufe „fortlaufend und wechselseitig das eine und das andere für einander [sind]“, sodass eine Trennung der Kategorien weder sinnvoll noch möglich ist (Schüttpelz/Meyer 2017: 157).

Einen ähnlichen praxeologischen Beschreibungsansatz zur Rekonstruktion von Handeln-in-Praxis, in dem wie bei Schüttpelz und Meyer (2017) Kooperation nicht notwendigerweise gemeinsame Ziele beziehungsweise Konsens voraussetzt, schlägt Goodwin (2018) mit seinem Konzept der *Co-Operative Action* vor. Das Besondere an Goodwins, auf all seinen bisherigen Vorarbeiten fußendem Konzept der *Co-Operative Action* ist seine Annahme, dass menschliche[16] Interaktion insofern ko-operativ („co-operative“) ist, als jede Handlung der Interagierenden Material aus der vorangegangenen Interaktion umfasst, das für die eigene Handlung nutzbar gemacht beziehungsweise transformiert wird (vgl. auch Bergmann 2018: 238).

> Co-operative action provides an alternative, quite general mechanism, for both accumulation and incremental change, one lodged within the interstices of mundane action itself. Not only does subsequent action include within its own organization materials created by

16 Vergleiche zu einer Kontrastierung von Goodwins Konzept der menschlichen *Co-Operative Action* und dem Konzept der Kooperation im biologischen Verständnis mit Bezug zu Tieren ausführlicher Goodwin (2018).

> predecessors, but it also transforms those materials in the ways required for adaptation to current circumstances. This is made possible by the ways in which participants not only attend to, but actively participate in, the detailed organization of each other's action as it unfolds through time. (Goodwin 2018: 7)

Das Material aus der vorangegangenen Interaktion, das die Beteiligten für ihre eigenen Handlungen nutzen, muss nicht notwendigerweise aus der aktuellen, in Ko-Präsenz verfertigen Interaktion stammen. So vertritt Goodwin (2018: 245) die These, dass dieses Material auch von Vorgängern („earlier actors"/„predecessors") stammen kann, die nicht (mehr länger) ko-präsent sind: „However, within the framework of current analysis, what is crucial is how those in the here-and-now are performing operations on materials inherited from someone else, whether dead or alive" (Goodwin 2018: 250).

Wie bereits vorangehend angedeutet, geht es Goodwin (2018: 5, 6) bei seinem Konzept der *Co-Operative Action* nicht um Kooperation in einem biologisch-anthropologischen Sinne, bei dem der Nutzen beziehungsweise das Wohl der Beteiligten (auf eigene Kosten) sowie das Erzielen von Konsens in den Fokus rücken, sondern Handeln kann in Goodwins Verständnis auch kooperativ sein, wenn die Beteiligten nicht daran arbeiten, Übereinstimmung zu erzielen beziehungsweise wenn nicht-gemeinsame (Handlungs-)Ziele im Vordergrund stehen (vgl. dazu auch Schüttpelz/Meyer 2017). *Co-Operative Action* beschreibt den Prozess „of building something new through decomposition and reuse with transformation of resources placed in a public environment by an earlier actor" (Goodwin 2018: 3). In Goodwins Verständnis muss dies also weder notwendigerweise Übereinstimmung implizieren, noch muss es sich um *joint action* handeln (vgl. Goodwin 2018: 6). Das heißt, dass zum Beispiel auch bei einer konfrontativen beziehungsweise von Nichtübereinstimmung geprägten Interaktion nach Goodwin von *Co-Operative Action* gesprochen werden kann, da die Beteiligten in ihren Äußerungen auf wechselseitig bereitgestellte, unter Umständen auch auf geteilte oder gemeinsame Ressourcen zurückgreifen, dabei allerdings eindeutig unterschiedliche (gegenläufige) Handlungen realisieren (vgl. Goodwin 2018: 6). Insofern bietet sich Goodwins Ansatz vor allem auch als Hintergrundfolie für die Rekonstruktion der interaktiven Verfertigung nicht übereinstimmender Bewertungen in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Gesprächen an.

Goodwin (2018: 149) zeigt unter anderem anhand von Bewertungsinteraktionen in privaten Alltagsgesprächen auf, wie die Beteiligten lexikalische Elemente (wie Adjektive oder Intensivierer, siehe dazu auch Kapitel 7) als projizierende Ressourcen nutzen, um ihren Erfahrungsabgleich und ihre Position hinsichtlich eines Evaluandums dynamisch zu verändern. Anders als die in Kapitel 2.1 dargestellten rationalistisch-handlungstheoretischen Modelle

hebt Goodwin (2018: 144, 149–150) bei seinen Analysen den Stellenwert der Prosodie im Rahmen von Bewertungen als „embodied assessment“ und Ressource hervor, die es auch nicht direkt am Erleben des bewerteten Ereignisses beziehungsweise der bewerteten Erfahrung Beteiligten erlaubt, an der „embodied appreciation“ des bewerteten Ereignisses zu partizipieren.

Eine Orientierung an Goodwins Konzept der *Co-Operative Action* eignet sich für die Rekonstruktion von Spezifika der Bewertungsinteraktionen in dieser Arbeit, da Bewertungen über ihre Betrachtung als isolierte Einzelphänomene (siehe Kapitel 2.1) hinaus als „unfolding process“ (Goodwin 2018: 151) nachgezeichnet und Bewertungsinteraktionen als interaktives Organisieren von (Rezeptions-)Erfahrungen durch ko-operatives Handeln (vgl. Goodwin 2018: 149) entfaltet werden können. Bei einem solchen Vorgehen ist es zugleich möglich, die den Interaktionspartnern zugänglichen „public practices“ (Goodwin 2018: 7), mit denen sie ihre Handlungen vollziehen und sich gegenseitig ihr Verständnis der Interaktion anzeigen, in die sie gerade involviert sind, am konkreten sprachlichen Material nachzuzeichnen. Somit wird eine differenziertere Beschreibung der Dynamik des Vollzugscharakters beziehungsweise des von den Beteiligten in wechselseitiger Verfertigung (vgl. Schüttpelz/Meyer 2017) hervorgebrachten Bewertens, der damit verbundenen musterhaften Ausprägungen sowie der von den Interagierenden genutzten, von ihnen selbst allerdings in großen Teilen unreflektierten (vgl. unter anderem Hanks 1996: 231) Methoden ermöglicht. Der „Prozesscharakter der interaktiven Bedeutungskonstitution in sozialen Aktivitäten“ (Günthner 2011: 122) wird dabei – im Vergleich zu den in Kapitel 2.1 diskutierten handlungstheoretischen Modellierungen – im Auge behalten. Ausgehend von Gesprächsdaten als „der primäre materiale Bezugspunkt“ (Deppermann 2000: 104) für die Rekonstruktion interaktiver Bedeutungskonstitutionen der Beteiligten eignet sich – um den kulturellen Wissenshintergründen der an den Gesprächen Beteiligten sowie den Spezifika des untersuchten Gesprächstyps Rechnung zu tragen – zudem das von Deppermann (2000) vorgeschlagene Konzept einer ethnografisch angereicherten Gesprächsanalyse, das bei der Interpretation von Gesprächsdaten das von den Beteiligten im Gespräch vorausgesetzte und relevant gemachte, aber nicht explizit dargestellte Wissen (siehe Kapitel 2.3.3) als wichtige Interpretationsressource, um das Handeln der Beteiligten adäquat rekonstruieren zu können, berücksichtigt.

Anknüpfend an die in diesem Kapitel vorgestellten praxeologischen Konzepte und mit Blick auf die in dieser Arbeit untersuchten Gesprächsdaten werden nach Deppermann, Feilke und Linke (2016) Praktiken zunächst in einem mikrostrukturell-gesprächsanalytischen Zugang als Teile von Handlungen und als notwendiger Bestandteil, um letztere zu realisieren (vgl. Deppermann/Feilke/Linke

2016: 13)[17] verstanden und untersucht, ohne dabei die soziokulturellen Zusammenhänge, die mit den Gesprächen verbunden sind, zu vernachlässigen. Vor dem Hintergrund der Kulturspezifik der untersuchten Gespräche (siehe Kapitel 1) spielt in Teilen zudem, wie an einigen Gesprächsausschnitten in Kapitel 4.2 und 8 deutlich wird, der makrostrukturell-gattungstheoretische Kontext eine Rolle, in dem Praktiken unter Berücksichtigung der mikrostrukturell-gesprächsanalytischen Ebene als „semiotische, interaktive Großformen des Sprachgebrauchs" (Deppermann/Feilke/Linke 2016: 12), wie etwa kommunikative Gattungen, in den Blick genommen werden. Kommunikative Gattungen sind nach Luckmann (1989: 38) die Beteiligten orientierende Gesamtmuster, die einen Teil des gesellschaftlichen Wissensvorrats und des kommunikativen Haushalts einer Gesellschaft ausmachen. Wie auch kommunikative Praktiken werden kommunikative Gattungen interaktiv hervorgebracht (vgl. Ayaß 2011: 280) und sind in der konkreten kommunikativen Handlungssituation durch typische Abläufe erkennbar (Luckmann 1989: 38). Somit bieten sie den Beteiligten Lösungen für spezifische kommunikative Probleme (Luckmann 1989: 38), sodass diese nicht jedes Mal neue Wege beschreiten müssen, sondern auf bereits verfestigte und bewährte Muster zurückgreifen können (vgl. Ayaß 2011: 278). Die Entlastung, die kommunikative Gattungen den Beteiligten durch ihre Musterhaftigkeit bieten, entbindet sie davon, Routineprobleme stets neu aushandeln zu müssen, und ermöglicht ihnen somit die Zuwendung zu „neuen Problemen" (Günthner/Knoblauch 1994: 700; vgl. auch Luckmann 2006).[18] Die aus makrostrukturell-gattungstheoretischer Perspektive auf Praktiken in den Blick genommenen Großformen hängen zum einen mit bestimmten gesellschaftlich verankerten Konventionen, wie etwa Höflichkeitskonventionen, und mit sozialen Strukturen, zum Beispiel Rollen oder Milieus, zusammen, zum anderen sind sie „nur in der sozial bestimmten performativen Qualität des Vollzugs durch unterschiedliche Akteure mit gattungsspezifischen Beteiligungsrollen fassbar" (Deppermann/Feilke/Linke 2016: 12).

Praktiken, die aus einer superstrukturell-handlungsfeldbezogenen Perspektive in einem weiten Sinn als potenziell ganze Handlungsfelder umfassend verstanden werden (vgl. Deppermann/Feilke/Linke 2016: 12), stehen bei der mit dieser Arbeit vorgelegten Untersuchung nicht im Fokus, ebenso wenig wie eine historische Betrachtung zeitlicher Veränderungen des Untersuchungsgegenstands dieser Arbeit.

Nachdem im Vorangehenden bereits mehrfach betont wurde, dass das Bewerten als sich interaktiv entfaltender Prozess von den Beteiligten hervorgebracht

---

17 Siehe Deppermann, Feilke und Linke (2016) zu einer Darstellung der mit der Rezeption des Praktiken-Begriffs in der Linguistik verbundenen Differenzierung von Zugängen.

18 Siehe zu einer ausführlichen Darstellung spezifischer Merkmale von kommunikativen Gattungen unter anderem Luckmann (1989) sowie Günthner und Knoblauch (1994).

wird, soll nun im Folgenden auf gesprächsanalytische Forschungsarbeiten geblickt werden, die sich bereits sehr ausführlich mit Bewertungsinteraktionen in privaten und institutionellen Settings auseinandergesetzt haben.

2.3 Bewerten in der Interaktion

Sequenzielle Strukturen von Bewertungsinteraktionen in privaten und institutionellen Zusammenhängen und die von den Beteiligten zur Realisierung der Bewertungsinteraktionen genutzten Praktiken wurden in zahlreichen konversationsanalytischen Arbeiten detailliert beschrieben und bieten deshalb einen wichtigen Orientierungspunkt für die in der vorliegenden Arbeit vorgenommene Analyse von Bewertungsinteraktionen in einem spezifischen situativen Umfeld und spezifischen Kontexten.

In den nachfolgenden zwei Kapiteln werden zentrale konversationsanalytische Forschungsarbeiten zu Bewertungsinteraktionen in privaten Alltagsgesprächen und institutionellen Zusammenhängen in ihren Kernpunkten skizziert. Die beiden Bereiche Alltagskommunikation und institutionelle Kommunikation sind für diese Arbeit deshalb interessant, weil die in Kapitel 8 analysierten Gespräche beide Bereiche zumindest in Teilen berühren: Die Gespräche finden innerhalb einer privaten Gruppe von miteinander vertrauten Personen statt, gleichzeitig aber an einem der Öffentlichkeit prinzipiell zugänglichen Ort, was bedeutet, das Gesprächsinhalte potenziell von anderen Theaterbesuchern gehört werden können beziehungsweise Gesprächsinhalte auf ein potenziell zuhörendes Publikum zugeschnitten werden.[19] Da die Gespräche in der inneren Ausgestaltung ihres Ablaufs wenig restringiert sind, dennoch einigen durch die Institution des Theaters vorgegebenen äußeren Bedingungen unterliegen (zum Beispiel der zeitlichen Begrenzung der Theaterpause, siehe dazu Kapitel 4 sowie Kapitel 8), werden sie in dieser Arbeit als semi-institutionell verstanden. Bevor zu Beginn von Kapitel 2.3.2 als einführender Überblick ausführlicher Spezifika institutioneller Kommunikation skizziert werden und im Anschluss einige konversationsanalytische Studien zum Bewerten in institutionellen Zusammenhängen vorgestellt werden, soll im folgenden Kapitel zuerst der Blick auf einige grundlegende Arbeiten zu Bewertungsinteraktionen in privaten Alltagsgesprächen gerichtet werden.

---

19 Vergleiche Drew und Heritage (1992: 27) zum Sprechen für ein „lauschendes“ Publikum in institutionellen Settings.

2.3.1 Bewertungsinteraktionen in Alltagsgesprächen

Für eine Betrachtung der Realisierung und Aushandlung von Bewertungen in der alltäglichen mündlichen *Face-to-face*-Interaktion zwischen Freunden und Familienmitgliedern bieten die Untersuchungen von Pomerantz (1975, 1984) sowie von Goodwin und Goodwin (1987, 1992), basierend auf Daten aus dem amerikanischen Englisch, und die Untersuchung von Auer und Uhmann (1982), die sich auf deutsche Gespräche stützen, einen geeigneten Ausgangspunkt. Während sich Pomerantz sowie Auer und Uhmann bei ihren Analysen auf Audioaufnahmen fokussieren, beziehen Goodwin und Goodwin (1987: 4–5) neben Audio- auch Videoaufnahmen und damit multimodale Daten in ihre Analyse ein, die bei einem Familienessen, einem Garten-Picknick und einem Telefongespräch aufgezeichnet wurden. Mit einer Dokumentation von Interaktionen einer Gruppe afroamerikanischer Kinder beim Spielen auf der Straße (vgl. Goodwin/Goodwin 1987: 153) rücken im Gegensatz zu den oben genannten Untersuchungen von Pomerantz sowie Auer und Uhmann neben Gesprächen zwischen Erwachsenen auch solche zwischen Beteiligten jüngerer Altersgruppen in den Fokus. Den Datenbeispielen bei Pomerantz (1984) ist zu entnehmen, dass diese ebenfalls aus alltäglichen Interaktionssituationen („unspecified context", Kotthoff 1993: 194) stammen, allerdings wird nicht explizit auf die Datengrundlage verwiesen.

Pomerantz (1984) stellt im Rahmen ihrer Untersuchung von Bewertungsinteraktionen in alltäglichen (privaten) Kommunikationssituationen fest, dass eine Erstbewertung eine Reaktion des Interaktionspartners relevant setzt, die in vielen Fällen in Form einer Zweitbewertung erfolgt (vgl. auch Auer/Uhmann 1982: 3). Dabei ist davon auszugehen, dass – zumindest teilweise – bereits durch die Form der geäußerten Erstbewertung eine Präferenz[20] für die Art der Zweitbewertung indiziert wird, das heißt, dass der Sprecher einer Erstbewertung den Rezipienten entweder zu einer übereinstimmenden oder nicht übereinstimmenden Zweitbewertung „einlädt" (Pomerantz 1984: 64). Für Pomerantz (1984: 65) manifestiert

---

20 Vergleiche zum Präferenzbegriff in der Konversationsanalyse auch Stukenbrock (2013: 234, Herv. im Original): „In der Konversationsanalyse bezeichnet der Terminus Präferenz ein gesprächsorganisatorisches Ordnungsprinzip, wonach Paarsequenzen so organisiert sind, dass bestimmte zweite Paarteile systematisch gegenüber alternativen zweiten Paarteilen begünstigt werden. Der strukturell bevorzugte, **präferierte** zweite Paarteil stellt die unmarkierte Variante dar und schließt sich prompt an den ersten Paarteil an (Einladung – Annahme; Bitte – Erfüllung). Der **dispräferierte** zweite Paarteil stellt die markierte Variante dar (Einladung – Ablehnung; Bitte – Zurückweisung): Er wird mit mehr Aufwand realisiert und durch Verzögerungssignale, Pausen, Vorankündigungen, Erklärungen usw. gerahmt. Elemente, die einen dispräferierten zweiten Paarteil ankündigen, nennt man **Dispräferenzmarker**."

sich die Struktur übereinstimmender und nicht übereinstimmender Zweitbewertungen folgendermaßen:

> 1. Agreements have agreement components occupying the entire agreement turns; disagreements are often prefaced. 2. Agreements are accomplished with stated agreement components; disagreements may be accomplished with a variety of forms, ranging from unstated to stated disagreements. Frequently disagreements, when stated, are formed as partial agreements/partial disagreements; they are weak forms of disagreement. 3. In general, agreements are performed with a minimization of gap between the prior turn's completion and the agreement turn's initiation; disagreement components are frequently delayed within a turn or over a series of turns. 4. Absences of forthcoming agreements or disagreements by recipients with gaps, requests for clarification, and the like are interpretable as instances of unstated, or as-yet-unstated, disagreements.

Die Analyse ihres Datenkorpus führt Pomerantz (1984: 65–70) hinsichtlich der Übereinstimmung mit einer Erstbewertung zur Differenzierung von drei Arten gleichlaufender Zweitbewertungen, die sie als *upgrade*, *same evaluation* und *downgrade* bezeichnet. *Upgrades* können sich gegenüber dem evaluierenden Ausdruck in der Erstbewertung entweder durch stärker evaluierende Elemente oder durch einen den evaluativen Ausdruck modifizierenden Intensivierer auszeichnen (Pomerantz 1984: 65). Sequenziell betrachtet können Zweitbewertungen in Form von *upgrades* als starke Zustimmung erachtet werden (Pomerantz 1984: 66). Sie erscheinen oft als Teile von Bündeln oder Serien der Übereinstimmung (Pomerantz 1984: 66). Von einer *same evaluation* als Zweitbewertung ist laut Pomerantz (1984: 66–67) dann die Rede, wenn sich der Rezipient dem Erstbewertenden anschließt, indem er den vorangehenden evaluativen Ausdruck beispielsweise wiederholt, als „second in a like series" kennzeichnet oder auf Proformen zurückgreift, die die geäußerte Erstbewertung aufgreifen und Entsprechendes indizieren. *Same evaluations* können nach Pomerantz (1984: 67) im Gegensatz zu *upgrades* sowohl bei Übereinstimmung als auch als Komponenten bei Nichtübereinstimmung auftreten. Da einige *same evaluations* in Pomerantz' Daten von den Sprechern regelmäßig als Vorlaufelement bei Nichtübereinstimmung gewählt werden, können sie in diesem Zusammenhang auch als eine Art schwache Übereinstimmung gelten (1984: 68). Neben *upgrades* und *same evaluations* sind *downgrades* die dritte mögliche Realisierungsart von Zweitbewertungen. *Downgrades* stellen abgestufte Zustimmung dar und zeichnen sich – im Vergleich zur vorangehenden Bewertung – durch abgeschwächte evaluative Elemente aus, treten zumeist in Begleitung von Verzögerungselementen auf und ziehen möglicherweise eine Modifikation der Erstbewertung nach sich (vgl. Pomerantz 1984: 68, 70; vgl. auch Auer/Uhmann 1982: 4–5, 10–15). Auer und Uhmann (1982: 21–24) zufolge können Modifikationen von Erstbewertungen sowohl durch das Ändern einer Bewertung, zum

Beispiel in Form einer Relativierung, als auch durch das Ändern des Bezugsobjekts der Bewertung von den Sprechern vorgenommen werden. Wird das Bezugsobjekt der Bewertung verändert, so werden lediglich Teilaspekte des ursprünglichen Bezugsobjekts in den Blick genommen, was eine Veränderung des Geltungsbereichs der monierten Bewertung zur Folge hat (Auer/Uhmann 1982: 22). Das Hervorbringen von Argumenten zur Untermauerung der Erstbewertung und um die Gesprächspartner doch noch zur Zustimmung zu bewegen, stellt eine weitere Möglichkeit der Modifikation dar (vgl. Auer/Uhmann 1982: 22). Nach Pomerantz (1984: 68) rufen abgestufte Zustimmungen häufig Sequenzen der Nichtübereinstimmung hervor. Als mögliche Reaktion auf eine solche abgestufte Zweitbewertung können Interagierende ihre Erstbewertung durch eine noch stärkere Bewertung bekräftigen (1984: 68). Da einige *downgrades* Nichtübereinstimmung hervorrufen können, bezeichnet Pomerantz (1984: 69) diese – neben *same evaluations* – ebenfalls als eine Art schwache Übereinstimmung. Pomerantz hält auf Basis ihres Datenkorpus Unterschiede in der Art der Realisierung von Nichtübereinstimmungen im Vergleich zu Übereinstimmungen fest. Zum einen kann Nichtübereinstimmung entweder explizit in direktem Kontrast zur vorhergehenden Äußerung verbalisiert werden und beinhaltet dann „exclusively disagreement components" oder sie wird in Form von schwacher Nichtübereinstimmung[21] realisiert, die der vorangegangenen Äußerung beispielsweise durch Einschränkungen, Ausnahmen, Ergänzungen usw. teilweise zustimmt und teilweise widerspricht (Pomerantz 1984: 74). Das Einbinden von Verzögerungssignalen stellt laut Pomerantz (1984: 70) dann ein typisches Merkmal nicht übereinstimmender Zweitbewertungen dar, wenn die Form der Erstbewertung zu einer übereinstimmenden Zweitbewertung einlädt. Im Falle einer nicht übereinstimmenden Zweitbewertung greifen Zweitbewertende auf die folgenden zwei Verfahren zurück, obwohl durch die Form der Erstbewertung vom Sprecher eine Präferenz für Übereinstimmung indiziert wird: Sie verwenden zum Beispiel Verzögerungssignale wie Schweigen, fordern mittels Fragen im Vorfeld der Verbalisierung von Nichtübereinstimmung Spezifizierungen ein und/oder inkludieren Komponenten schwacher Übereinstimmung, das heißt partieller Übereinstimmung oder partieller Nichtübereinstimmung (Pomerantz 1984: 75).

Auch Auer und Uhmann (1982) widmen sich, anknüpfend an die Analysen von Pomerantz (1975), auf Basis eines Korpus deutschsprachiger Daten der Untersuchung von Bewertungsinteraktionen in Alltagsgesprächen. Sie unterscheiden

21 Diese Form bezeichne ich im Rahmen meiner Analyse in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Gruber (1996: 185) als „partiellen Widerspruch".

mit Blick auf gleichlaufende Zweitbewertungen in Anlehnung an die von Pomerantz getroffene dreigliedrige Differenzierung zwei Gruppen: Die Intensität einer ersten Bewertung steigernde „Eskalierungen (scaling up)“ und die Intensität einer ersten Bewertung verringernde „Deskalierungen (scaling down)“ (Auer/Uhmann 1982: 4). Eskalierte Bewertungen bezeichnen Auer und Uhmann (1982: 4) durch ihre potenziell sequenzterminierende Kraft als „optimale Reaktionen“ auf Erstbewertungen, Deskalierungen können hingegen als Nichtübereinstimmung oder Projektion von Nichtübereinstimmung möglicherweise dazu führen, dass die Beteiligten eine für sie annehmbarere „Einschätzung“ des Bezugsobjekts aushandeln. Folglich können sie die Expansion einer Bewertungssequenz nach sich ziehen (vgl. Auer/Uhmann 1982: 4).

Zwischen den beiden vorangehend genannten Gruppen der Eskalierungen und Deskalierungen siedeln Auer und Uhman (1982: 4, 8) die „semantisch niveaugleichen“ Zweitbewertungen an, die teils Eskalierungen und teils Deskalierungen gleichen, die Intensität einer Erstbewertung jedoch kaum modifizieren. Abweichend von Pomerantz' (1984) dreigliedriger Gruppierung gleichlaufender Zweitbewertungen beschränken sich Auer und Uhmann (1982: 4–5) allerdings auf die Differenzierung zwischen Eskalierung und Deskalierung.[22] Diese von Pomerantz' drei Kategorien abweichende Zweiteilung begründen Auer und Uhmann (1982: 29) folgendermaßen: Zum einen liegen Pomerantz' Kategorien uneinheitliche Kriterien zugrunde, da sie im Falle von *upgrades* und *downgrades* auf Basis der semantischen Intensität der Bewertungsausdrücke arbeitet. Im Falle von *sames* spielen inhaltliche Aspekte hingegen keine Rolle. Zum anderen kritisieren Auer und Uhmann (1982: 29), dass bei Pomerantz *sames* ausschließlich dadurch bestimmt sind, dass „ihr sequenzielles Verhalten entweder dem der Eskalierung oder dem der Deskalierung entspricht“, das heißt sie entweder zu einer Sequenzexpansion oder -terminierung führen. Dies hat eine Unterordnung sequenzieller Gesichtspunkte zugunsten der semantischen Intensität als entscheidender Maßstab zur Folge (vgl. Auer/Uhmann 1982: 29). Auer und Uhmann (1982: 29) plädieren dafür, dass eine konversationsanalytische Untersuchung von Bewertungsinteraktionen in erster Linie „sequenziell beschriebene Kategorien entwickeln und verwenden sollte“. Aus diesem Grund unterscheiden Auer und Uhmann (1982: 29) unter Einbezug der semantischen Intensität und der „sequenzterminierende[n] Kraft“ lediglich die beiden Gruppen der Eskalierung und Deskalierung, den „semantisch dazwischenliegenden niveau-

22 Zu einer ausführlicheren Darlegung der Unterschiede zwischen Pomerantz' Untersuchung und der Analyse von Auer und Uhmann vergleiche Auer/Uhmann (1982: 29).

gleichen Bewertungen“ weisen sie jedoch – im Gegensatz zu Pomerantz – keine eigene Gruppe zu.

Auer und Uhmann (1982: 29) stellen – wie auch Pomerantz (1984: 63–64) – auf Basis ihres Korpus fest, dass übereinstimmende Zweitbewertungen als Reaktion auf eine Erstbewertung in großen Teilen von den Sprechern als präferiert behandelt werden. Aus diesen Ergebnissen leiten Auer und Uhmann (1982: 5) ab, dass das Vermeiden von Nichtübereinstimmung und die Präferenz für Übereinstimmung „ein durchgängiges konversationelles Prinzip“ darstellt. Dies muss, wie Kotthoff (1993: 196) ausführt, allerdings nicht immer der Fall sein, denn „[. . .] preference structures are preshaped by institutional requirements, which are not necessarily shared by everybody, and in turn help to create the institutional setting“. Man denke hier beispielsweise an Confrontainment-Sendungen im Fernsehen, die bei einer vorliegenden Präferenz für Übereinstimmung nicht funktionieren würden.

Während der Produzent einer Erstbewertung mit der Äußerungsgestaltung dieser Bewertung indizieren kann, welche Form der Rezipientenreaktion von ihm präferiert wird, stehen ihm bei der Realisierung einer ersten Bewertung vergleichsweise wenig Ressourcen zur Verfügung, um einschätzen zu können, ob sich sein Gegenüber der Erstbewertung anschließen wird oder nicht (vgl. Auer/Uhmann 1982: 5). Es besteht also die Gefahr, dass die Erstbewertung „nicht mit einer gleichlaufenden Zweiten Bewertung quittiert wird“ (Auer/Uhmann 1982: 5). Ist dies der Fall, so kann diese potenzielle Meinungsdivergenz zu einer Expansion der Bewertungssequenz führen (vgl. Auer/Uhmann 1982: 5). Die Gefahr einer nicht gleichlaufenden Zweitbewertung spricht für das Argument von Auer und Uhmann (1982: 20), dass Interagierende direkte Nichtübereinstimmung nach Möglichkeit vermeiden. Liegen jedoch divergierende Meinungen vor, so wird diese Nichtübereinstimmung von den Sprechern so versteckt realisiert, dass sie diese stets revidieren können (vgl. Auer/Uhmann 1982: 20). Erkennen beide Interaktionspartner, dass eine Meinungsdivergenz vorliegt, führt dies vielfach zur bereits angesprochenen Expansion der Bewertungssequenz, die der Aushandlung von Übereinstimmung dient (vgl. Auer/Uhmann 1982: 20). Im Rahmen dieser Expansion können die Beteiligten Erstbewertungen, die Nichtübereinstimmung nach sich ziehen, entweder in variierendem Maße modifizieren, sodass diesen doch noch zugestimmt werden kann, oder sie können das Bewertungsobjekt minimal verändern, indem sie „nachträglich nur Teilaspekte“ des ursprünglichen Bezugsobjekts in den Fokus rücken und damit eine Veränderung des ursprünglichen Geltungsbereichs ihrer Bewertung herbeiführen (vgl. Auer/Uhmann 1982: 22–23). Eine weitere Möglichkeit zum Erreichen von Übereinstimmung ist laut Auer und Uhmann (1982: 22) das Anführen von Argumenten, um die Erstbewertung zu stützen.

Die vorangehenden Ausführungen verdeutlichen, dass Bewertungen keine starren, unwiderruflich festgelegten Konstrukte sind, sondern Bewerten ein dynamischer Prozess ist, in dessen Rahmen Bewertungen ko-produziert und gemeinsam ausgehandelt werden, und der sich situations- und kontextspezifisch entfaltet. Goodwin und Goodwin verweisen auf eben diese Dynamik, indem sie feststellen, dass Bewertungen eine wiedererkennbare, drei-schrittige Struktur aufweisen, die erstens aus einem „peak of involvement" besteht, dem zweitens „visible precursors of that peak" vorausgehen, welche von den Gesprächsteilnehmern genutzt werden können, um das Erreichen des „peak of involvement" zu koordinieren, sowie die drittens Verfahren umfasst, die es ermöglichen, sich vom Zustand erhöhter gemeinsamer Beteiligung zurückzuziehen (1992: 181–182). Diese Struktur beeinflusst laut Goodwin und Goodwin (1992: 182, Herv. im Original) maßgeblich, wie am Gespräch Beteiligte mit Äußerungen umgehen:

> In order to co-participate in an appropriate fashion at an appropriate moment, recipients track in fine detail the unfolding structure of the speaker's utterance, paying close attention to not only the projective possibilities made available by its emerging syntactic structure (e. g. the type of unit that is **about** to occur), but also the precise way in which it is spoken (e. g. lengthening of sounds within words and intonation changes). The detailed organization of the talk occurring within a turn thus constitutes a most important aspect of the context that participants are attending to, both to make sense out of what is happening at the moment, and as a resource for the organization of their subsequent action.

Die Orientierung an der sich im Vollzug der Interaktion entfaltenden Struktur von Sprecheräußerungen ermöglicht den Sprechern beispielsweise bei Bewertungen als „projected social actions" (Lindström/Mondada 2009a: 300), ihre Zweitbewertung bereits vor der Finalisierung der noch laufenden Erstbewertung beziehungsweise parallel zu dieser realisieren zu können (vgl. Goodwin/Goodwin 1992: 162–164).[23] Bewertungen stellen also, so lässt sich mit Goodwin und Goodwin (1992: 182) schlussfolgern, eine Möglichkeit dar, „where participants negotiate and display to each other a congruent view of the events that they encounter in their phenomenal world".

Obwohl die vorangehend genannten frühen Arbeiten von Pomerantz, Auer und Uhman sowie Goodwin und Goodwin differenzierte Untersuchungen von

---

23 Als Beispiel führen Goodwin und Goodwin (1992: 163) den folgenden Gesprächsausschnitt an:

```
  Dianne: Jeff made en asparagus pie
          it wz s : :so : goo:d
→ Clacia:                 I love it.
```

Zu „strategischen Vorteilen" einer zur Erstbewertung in Überlappung geäußerten Gegenbewertung siehe Auer und Uhmann (1982: 7). Zu *anticipatory completion* vergleiche Lerner (1996).

Bewertungsinteraktionen vorlegen und zeigen, wie das Bewerten von den Beteiligten gemeinsam interaktiv realisiert wird, werden in den Analysen vorwiegend Bewertungen vergangener und nicht in situ stattfindender Ereignisse betrachtet (vgl. auch Weidner 2017). Auch weist der Gesprächstyp (Alltagsgespräche) andere Rahmenbedingungen und Spezifika auf (unter anderem hinsichtlich des sequenziellen Ablaufs, zeitlicher Beschränkungen, Rollenkonstellationen, dem Vertrautheitsgrad der Beteiligten usw.), als dies beispielsweise in institutionellen Gesprächen der Fall ist. Das führt dazu, dass teilweise Prinzipien, die für private Alltagsgespräche herausgestellt wurden, ein Allgemeingültgkeitsanspruch unterstellt wird, der so vor allem im Bereich institutioneller Kommunikation nicht gegeben ist (vgl. Brünner 1987: 27–28).[24]

2.3.2 Bewertungsinteraktionen in institutionellen Gesprächen

Anknüpfend an die im Vorangehenden aufgezeigte Schwierigkeit, dass sich die in konversationsanalytischen Untersuchungen auf Basis privater Alltagsgespräche herausgestellten Prinzipien (siehe Kapitel 2.3.1) nicht ohne Weiteres auf Gespräche übertragen lassen, die in bestimmten institutionellen Kontexten stattfinden, erfolgt zunächst eine knappe Skizzierung einiger Spezifika institutioneller Kommunikation, um – wie bereits in Kapitel 2.3 angeschnitten – mögliche Parallelen hinsichtlich der Rahmenbedingungen zwischen den in dieser Arbeit untersuchten Theaterpausengesprächen und institutionellen Gesprächen herausstellen zu können. Anschließend werden in diesem Kapitel einige jüngere konversationsanalytische Arbeiten sowie deren Erkenntnisse zum Bewerten in institutionellen Kontexten vorgestellt.

Ehlich und Rehbein verstehen Institutionen als Teilbereiche der Gesellschaft, die entsprechend bestimmten gesellschaftlichen Zwecken dienen (vgl. Ehlich/Rehbein 1977: 36).[25] Die Institutionalität von Interaktion in diesen Teilbereichen der Gesellschaft ergibt sich laut Drew und Heritage (1992: 3–4; vgl. auch Groß/Harren 2016: 13) allerdings nicht (allein) durch ihr Setting, sondern die Interaktion ist vielmehr insofern institutionell, als die institutionellen oder professionellen Identitäten der Agenten von ihnen für ihr berufliches Handeln relevant gemacht werden (vgl. auch Schegloff et al. 2002: 10–12). Institutionelle Kommunikation ist in der

24 Vergleiche beispielsweise auch Schwitalla (2006: 244) zur institutionellen Spezifik von Nachgesprächen.

25 Zu einer Darstellung von in der Linguistik untersuchten Institutionen siehe zum Beispiel Brünner (1987).

Regel geprägt durch „institutions- und aufgabenspezifisch[e] normativ[e] Erwartungen“ auf Seiten der Klienten und Agenten (Groß/Harren 2016: 9), eine relativ restringierte Zielorientierung sowie spezifische Einschränkungen dessen, was die Beteiligten zur Interaktion beitragen (dürfen) (vgl. Drew/Heritage 1992: 22). Auch können in der Interaktion entwickelte Schlussfolgerungen und Interpretationen von institutionellen Rahmenbedingungen geprägt sein (vgl. Drew/Heritage 1992: 22) sowie Beiträge des Gesprächspartners zudem möglicherweise „anders behandelt [werden] als in informellen Gesprächstypen“ (Groß/Harren 2016: 14).

Mit der Kommunikation in Institutionen sind unterschiedliche Zugänge zu Wissen sowie unterschiedliche Wissensstatus verbunden (siehe dazu auch Kapitel 2.3.3). Ehlich und Rehbein (1977: 39) nennen in diesem Zusammenhang das Aktantenwissen, das die Handlungen der innerhalb einer Institution Agierenden leitet, und einen Teil der Gesamtheit des Wissens über Institutionen – des Institutionenwissens – ausmacht (vgl. auch Brünner 1987: 24). Unterschiedliche Zugänge zu Wissen und differierende Wissensstatus auf Seiten von Agenten und Klienten als den innerhalb einer Institution interagierenden Personen können Wissensasymmetrien begünstigen (vgl. Drew 2012: 153 sowie Drew/Heritage 1992: 47–53). Diese, auf unterschiedlichen Wissensbeständen gründenden Asymmetrien zu bearbeiten, kann einen kommunikativen Mehraufwand erfordern und möglicherweise Verständigungsprobleme nach sich ziehen (vgl. Groß/Harren 2016: 12). Die Institutionsspezifik sprachlichen Handelns in institutioneller Kommunikation kann sich nach Brünner (1987: 25–26) unter anderem folgendermaßen zeigen: Institutionelle Regelungen können die „Abfolge von Sprechern und Themen“, die „Kontextualisierung sprachlicher Handlungen“ sowie „Sequenzmuster von sprachlichen Handlungen und die Ablaufkonstitution von Interaktionsschemata“ beeinflussen. Auch „Regeln und Verfahren der Verständnissicherung“ können institutionsspezifisch variieren (Brünner 1987: 26).

Die grundlegenden und bereits extensiv erforschten Formen alltäglicher Interaktion stellen als analyseleitender Hintergrund (vgl. Groß/Harren 2016: 16) eine Vergleichgröße dar, auf deren Basis andere Formen formellerer oder institutionellerer Interaktion erkannt und herausgestellt werden können (vgl. Drew/Heritage 1992: 19). Die Untersuchung von Kommunikation in Institutionen kann somit zur Prüfung der Generalisierbarkeit von Ergebnissen, die aus Analysen privater Alltagskommunikation gewonnen wurden (siehe Kapitel 2.2.2), beitragen (vgl. Brünner 1987: 28). Dies zeigen, ausgehend von konversationsanalytischen Arbeiten zu Bewertungsinteraktionen, die im Rahmen privater Alltagsgespräche als Teil von Erzählungen vergangener Ereignisse auftreten (siehe Kapitel 2.2.2), jüngere, auf Videodaten basierende und multimodale Ressourcen berücksichtigende Untersuchungen mit Fokus auf institutionellen Settings, die spezifische Ausprägungen von Bewertungsinteraktionen in beruflichen Kontexten aufzeigen,

etwa in der häuslichen Altenpflege (Lindström/Heinemann 2009), beim Autokauf (Mondada 2009), bei der Begutachtung von Kleidungsstücken in einem Modeatelier (Fasulo/Monzoni 2009), bei Elternsprechtagsgesprächen (vgl. Wegner 2016) oder in TV-Kochsendungen in einem öffentlich-massenmedialen Kontext (vgl. Weidner 2017). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen, dass Bewertungen beziehungsweise Bewertungssequenzen eingebettet in größere Aktivitäten in Erscheinung treten oder den übergeordneten Zweck einer Aktivität darstellen können, wenn es sich um Aktivitäten handelt, in deren Vollzug die Beteiligten in eine bewertende Praxis involviert sind, oder das Bewerten selbst die zentrale Aktivität bildet (Lindström/Mondada 2009a: 303; vgl. auch Wegner 2016: 15). In letzterem Fall dienen Bewertungen als ein Schlüsselmerkmal zur Realisierung der übergeordneten Aktivität, das von den Beteiligten zur Orientierung genutzt und als solches erwartet wird (Lindström/Mondada 2009a: 303–304). Dies verdeutlicht, dass Bewertungen sowohl den jeweiligen institutionellen Kontext mit konstituieren als auch an diesen angepasst werden (vgl. Lindström/Mondada 2009a: 304). Somit können Bewertungen als Ressource zur Realisierung der Institutionalität des „ongoing talk-in-interaction“ dienen, und stellen auch eine Ressource für die Abschwächung oder Verstärkung dieser Institutionalität dar (Lindström/Mondada 2009a: 304). Für Lindström und Mondada (2009a: 304, in Anlehnung an Sacks 1972) hängen mit der auf den Kontext zugeschnittenen Anpassung von Bewertungen und der Konstitution des Kontexts durch Bewertungen die institutionellen Identitäten der Sprecher und die sozialen epistemischen Positionen zusammen, denn „[i]n work settings, the rights to assess, as well as the epistemic authority of the assessors, are often related to professional expertise and to institutional membership categories“. Die von Lindström und Mondada genannten Kategorien und Identitäten sowie auch der Kontext werden dynamisch im Zuge der Produktion und Aushandlung von Bewertungen von den Gesprächsbeteiligten aktiv etabliert, beansprucht, zugeschrieben und infrage gestellt, wobei gleichermaßen Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung forciert werden kann (2009a: 304–305). Dies hat zur Folge, dass zum Beispiel nicht von einer Präferenz für Übereinstimmung als unabhängig vom Gesprächskontext geltendes universales Prinzip (vgl. Auer/Uhmann 1982) ausgegangen werden kann, sondern dass vielmehr von den Sprechern selbst mit ihren Äußerungen im jeweiligen Kontext indiziert wird, welche Art der Präferenz vorliegt.

Wenn die in dieser Arbeit untersuchten Pausengespräche auch keiner strikten institutionellen Regelung unterliegen, so sind doch einige, durch die Institution des Theaters gesetzte Rahmenbedingungen zu beachten. Dies betrifft vor allem den Zeitpunkt der Gesprächseröffnung und -beendigung, da die Zuschauergespräche vor und nach der Theateraufführung stattfinden können, die Theaterbesucher jedoch dazu angehalten sind, Gespräche während der Rezep-

tion des Theaterstücks zu vermeiden (siehe Kapitel 1). Die Gespräche in der Theaterpause sind durch einen festgelegten Zeitrahmen begrenzt, der auf die Gesprächsbeendigung Einfluss nehmen kann (siehe Kapitel 8.4). In diesem Punkt besteht zum Beispiel ein grundlegender Unterschied zu Gesprächen, die vor einem Kunstwerk parallel zu dessen Betrachtung in einem Museum stattfinden und zeitlich nicht beziehungsweise weniger restringiert sind (siehe Kapitel 3.1). Auch der Aspekt der Präsentation und Vermittlung von Wissen im Zusammenhang mit Selbst- und Fremdpositionierungen als Experte oder Laie sowie das Zuschreiben und Absprechen von Wissen spielen im Theaterpausengespräch eine Rolle und unterliegen spezifischen institutionellen Besonderheiten. Damit verbunden können Verfahren der Verständnissicherung (vgl. Brünner 1987: 26), wie zum Beispiel Rückfragen oder selbstinitiierte Belehrungen ohne deren Einforderung, hinsichtlich ihrer Angemessenheit verändert und im Kontext der Kunstkommunikation potenziell *Face*-bedrohend sein (siehe das folgende Kapitel 2.3.3 sowie Kapitel 7.5).

2.3.3 Wissensdimensionen und epistemische Autorität

Mit der Realisierung und Aushandlung einer Bewertung ist zugleich auch die Beanspruchung und Aushandlung einer bestimmten epistemischen Position (vgl. Stivers/Mondada/Steensig 2011: 7–8; vgl. auch Pomerantz 1984: 92) sowie des den Bewertungen zugrunde liegenden Wissens der Beteiligten verbunden. Das Aushandeln von epistemischen Positionen und Wissen ist im prestigeträchtigen Kontext der Kunstkommunikation (siehe Kapitel 1), in dem die in dieser Arbeit untersuchten Bewertungsinteraktionen vollzogen werden, besonders brisant, da mit der Offenlegung von Nicht-Wissen im Zuge des Bewertens durch den Sprecher selbst oder durch seine Gesprächspartner eine potenzielle *Face*-Bedrohung einhergeht (siehe dazu auch Kapitel 2.3.4 und 2.3.5). Das Hintergrundwissen der Interagierenden (*common ground*) kann von ihnen einerseits durch den Adressatenzuschnitt (*recipient design*) ihrer Gesprächsbeiträge sowie andererseits durch *grounding* indiziert werden (Deppermann 2015: 7). Das bedeutet zum einen, dass Sprecher mit der Gestaltung ihrer Äußerungen dem Adressaten auch immer ein bestimmtes Wissen unterstellen (vgl. Deppermann 2015: 7). Von diesen Zuschreibungen beziehungsweise „Annahmen über das Partnerwissen" hängt ab, wie Äußerungen sprachlich gestaltet werden, um einerseits Verständlichkeit zu gewährleisten, andererseits aber Redundanzen hinsichtlich des Partnerwissens zu vermeiden (Deppermann 2015: 7). Der Terminus ‚grounding' beschreibt einen „Prozess wechselseitiger Verstehensdokumentationen", der den Interagierenden dazu dient, sich „das für das aktuelle

joint project relevante und gültige intersubjektive Verständnis“ gegenseitig anzuzeigen und dieses auszuhandeln (Deppermann 2015: 11, Herv. im Original). Der *grounding*-Prozess läuft im Hintergrund der Interaktion beziehungsweise parallel zu dieser mit (Deppermann 2015: 11).

Um in der Analyse der dieser Arbeit zugrunde liegenden Theaterpausengespräche (Kapitel 8) rekonstruieren zu können, inwieweit die Beteiligten im Rahmen der Realisierung von Bewertungen und Begründungen in den Bewertungsinteraktionen (Nicht-)Wissen relevant setzen und aushandeln, wird im Folgenden der Blick auf die Konzepte *epistemischer Status* und *epistemic stance* gerichtet sowie der Zusammenhang zwischen Bewertungen und epistemischen Rechten skizziert.

Beim epistemischen Status handelt es sich nach Deppermann (2015: 14) um „eine soziale Zuschreibung an Interaktionsbeteiligte“. Er ist definiert durch die Rechte, Verantwortungen und Pflichten einer Person, über bestimmtes Wissen zu verfügen (Mondada 2013: 599). Stivers, Mondada und Steensig (2011: 9) unterscheiden im Zusammenhang mit dem epistemischen Status einer Person drei Wissensdimensionen, von denen zumindest zwei auch im Hinblick auf die dieser Arbeit zugrunde liegenden Gespräche eine zentrale Rolle spielen.

Der epistemische Zugang besagt, wer über welches Wissen verfügt, und zwar mit welchem Grad an Gewissheit sowie auf Basis welcher Quellen und welcher Direktheit. Liegt Wissen in Form von *type 1 knowables* vor, haben die Beteiligten das Recht sowie die Pflicht, über dieses Wissen zu verfügen (zum Beispiel der eigene Name) (vgl. Pomerantz 1980: 187). Liegt Wissen in Form von *type 2 knowables* vor, so wird von den Beteiligten angenommen, Zugang zu Kenntnissen über Dritte zu haben (zum Beispiel wo sich eine nahestehende Person aufhält, was er/sie am Vortag gemacht hat) (vgl. Pomerantz 1980: 187–188).

Die epistemische Priorität gibt Auskunft über den Wissensvorrang, das heißt, welche jeweiligen Rechte des Wissens und der Inanspruchnahme sowie welche Wissensautorität vorliegen (Stivers/Mondada/Steensig 2011: 9–10; vgl. auch Drew/Heritage 1992: 49 für institutionelle Kommunikation). Stivers, Mondada und Steensig (2011: 14) verweisen im Hinblick auf die Art des vorliegenden Wissenszugangs auf Labov und Fanshel (1977), die zwischen *A event knowledge* und *B event knowledge* unterscheiden, also Wissen, das in erster Linie der Sprecher besitzt (A) oder zu dem primär der Rezipient Zugang hat (B). Mittels der Indizierung, ob es sich um *A event knowledge* oder *B event knowledge* handelt, können Sprecher eine abgeschwächte epistemische Position deutlich werden lassen (Stivers/Mondada/Steensig 2011: 14). Die Art des vorliegenden Wissens steht nach Lerner auch im Zusammenhang mit der Präferenz, für sich selbst zu sprechen, statt andere für sich sprechen zu lassen:

> [. . .] speaking for oneself (as animator *and* as author/owner of an utterance) seems to be preferred over speaking for another participant (as animator but *not* as author/owner of an utterance), in the sense that voicing a coparticipant's speaking on his or her own behalf, whereas voicing one's own experiences and the like is not ordinarily an alternative to anything. (Lerner 1996: 305, Herv. im Original)

Zu der von Stivers, Mondada und Steensig genannten dritten Dimension der epistemischen Verantwortung gehört unter anderem die Verantwortung zu wissen, welches den Interaktionspartnern gemeinsame Hintergrundwissen vorliegt, die Verantwortung, bestimmte Handlungen (wie beispielsweise das Erfragen von Informationen) nicht zu vollziehen, wenn die Antworten bereits bekannt sind sowie die Verantwortung, bei der Gestaltung der Äußerung auf ihr Wissen über die Interaktionspartner zurückzugreifen (vgl. Stivers/Mondada/Steensig 2011: 18; vgl. auch Deppermann 2015).

Mit dem epistemischen Status und der Art des Wissenszugangs gehen „epistemische Rechte und Pflichten" einher, „deren interaktive Relevanz allerdings durch das Verhältnis zwischen den Interaktionsbeteiligten moduliert ist" (Deppermann 2015: 13). Bezogen auf Bewertungen bedeutet dies, dass die Rechte, die mit einem direkten Zugang zum Bewertungsobjekt verbunden sind, gegenüber Rechten überwiegen, die mit einem nur indirekten Zugang zusammenhängen (Heritage/Raymond 2005: 17; vgl. auch Deppermann 2015: 13 und Pomerantz 1980: 190).

Im Vergleich zum epistemischen Status, der die Art des Wissenszugangs indiziert, geht es beim Einnehmen der *epistemic stance* um eine Haltung im Hinblick auf einen Wissensgegenstand, die „mit bestimmten sprachlichen Praktiken der Wissenskommunikation zum Ausdruck gebracht wird" (Deppermann 2015: 14). Mithilfe dieser sprachlichen Praktiken können Interagierende anzeigen, über welches Wissen sie verfügen oder nicht verfügen (vgl. Deppermann 2015: 14). Laut Deppermann (2015: 14) stellt beispielsweise das Anzeigen „des Grades der Gewissheit einer Aussage" einen zentralen Aspekt der *epistemic stance* dar. Mondada (2013: 600) zufolge betrifft die epistemische Haltung „the moment-by-moment expression" des Verhältnisses zwischen der Position des Wissens (K+)[26] und der Position des Nicht-Wissens (K–) „as managed through the design of turns at talk as well as the format of specific actions". Das Äußern einer Haltung des Nicht-Wissens lädt den wissenden Gesprächspartner dazu ein, genauere Angaben zu machen und Informationen zu geben, während eine Wissen indizierende Haltung Erzählungen und Belehrungen begünstigt und den Nicht-Wissenden zu einer Bestätigung einlädt (Mondada 2013: 600, siehe auch Kapitel 7.5). Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang allerdings, in welchem Kontext

26 K steht für *knowledge*.

die von Mondada beschriebene Haltung des Wissens oder Nicht-Wissens eingebettet ist, da sowohl eine Offenlegung von Nicht-Wissen als auch eine nicht explizit eingeforderte Demonstration von Wissen, zum Beispiel im Rahmen von Belehrungen, potenziell heikel sein können und von den Beteiligten möglicherweise sanktioniert werden könnten.

Wie insbesondere im Rahmen von Bewertungen epistemische Rechte indiziert und ausgehandelt werden, beschreiben Heritage und Raymond (2005: 19) auf Basis privater Alltagsgespräche für das amerkanische Englisch. Sie stellen heraus, dass deklarative Bewertungen (wie im Deutschen zum Beispiel die Prädikation „X ist Y“) einen unmittelbaren Zugang zum Bewertungsobjekt indizieren und keine sprachlichen Merkmale aufweisen, die den mit der Bewertung verbundenen deklarativen Anspruch stärken oder schwächen (vgl. Heritage/Raymond 2005: 19). Ein deskalierter epistemischer Zugang zu einem Bewertungsobjekt beziehungsweise einem Sachverhalt wird mittels einer deskalierten Erstbewertung indiziert (vgl. Heritage/Raymond 2005: 19). Ein an eine Bewertung angeschlossenes Rückversicherungssignal wie beispielsweise *ne* im Deutschen (vgl. Schwitalla 2002; Heritage und Raymond (2005) sprechen hier von einer *tag question*) kann dazu dienen, den mit der Erstbewertung verbundenen epistemischen Zugang zu relativieren, indem Erstbewertende einen im Vergleich zum Gesprächspartner vermeintlich nur indirekten Zugang (zweiter Ordnung) zu einem Bewertungsgegenstand indizieren und gleichzeitig ihr Gegenüber zu einer Zustimmung der Bewertung einladen (vgl. Heritage/Raymond 2005: 20). Der Anschluss eines Rückversicherungssignals ist auch bei Zweitbewertungen möglich. Beim Rückgriff auf ein Rückversicherungssignal im Rahmen von Zweitbewertungen ist von einer Umkehr der Funktion im Vergleich zu Erstbewertungen auszugehen: Während in Erstbewertungen eingebettete Rückversicherungssignale das mit der Bewertung beanspruchte epistemische Recht deskalieren, dienen an Zweitbewertungen angeschlossene Rückversicherungssignale dazu, den mit der Zweitbewertung verbundenen epistemischen Zugang zu eskalieren, indem das *assessment* + *tag*-Format zu Übereinstimmung der Zweitbewertung einlädt und somit der im Zuge der Erstbewertung indizierten Position zuvorkommt (Heritage/Raymond 2005: 28).

Eskalierte Erstbewertungen werden von Heritage und Raymond (2005: 21) als dritte Ressource zur Indizierung epistemischen Rechts angeführt. Im Rahmen der Realisierung eskalierter Bewertungen schreiben Heritage und Raymond (2005: 21–22) der negativen Interrogativfrage einen besonderen Stellenwert zu: Sie setzt einerseits – mehr als eine Bewertung in Form eines Deklarativsatzes – eine Zweitbewertung konditionell relevant und gibt andererseits die Form der Zweitbewertung durch die Projektion einer Ja-/Nein-Frage bereits vor. Da eine Bewertung in Form einer negativen Interrogativfrage verstärkt zu Übereinstimmung einlädt, indiziert sie eine etablierte oder feststehende Position und damit einhergehend

auch eine extensivere Vertrautheit mit dem Bewertungsgegenstand und/oder stärkere Rechte, diesen zu bewerten (vgl. Heritage/Raymond 2005: 22). Der Rückgriff auf eine interrogative Syntax ist ebenfalls bei Zweitbewertungen möglich (vgl. Heritage/Raymond 2005: 23). Mit einer Realisierung einer Zweitbewertung in interrogativer Form wird die „Erstheit" einer Erstbewertung unterminiert und die epistemischen Rechte werden für sich selbst beansprucht (Heritage/Raymond 2005: 23). Die Übertragbarkeit beziehungsweise Gültigkeit der von Heritage und Raymond (2005) auf Basis privater Alltagsinteraktionen gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der Aushandlung epistemischer Rechte im Zuge des Bewertens bleibt allerdings für andere (zum Beispiel institutionelle oder öffentliche) Kontexte zu klären (siehe Kapitel 2.3.2).

2.3.4 *Stancetaking* und soziale Positionierungen

Auf die zentrale Rolle von mit Bewertungen vorgenommenen sozialen Positionierungen wurde mit Bezug zur Kunstkommunikation bereits in Kapitel 1 verwiesen. Im Folgenden sollen nun Möglichkeiten des *stancetaking* sowie sozialer Positionierungen – allgemein und speziell im Kontext der Kunstkommunikation – systematischer betrachtet werden. Die Auseinandersetzung mit dem Einnehmen persönlicher Haltungen und mit Varianten sozialer Positionierungen ist insofern für die Analyse dieser Arbeit relevant, als davon auszugehen ist, dass die Beteiligten in den Pausengesprächen mit ihren Bewertungen nicht nur Wissen indizieren und zuschreiben (siehe Kapitel 2.3.3), sondern auch bestimmte Selbst- und Fremdpositionierungen vornehmen, aushandeln und gegebenenfalls relativieren.

Nach Lucius-Hoene und Deppermann (2004: 169) beansprucht ein Sprecher mit dem Einnehmen einer bestimmten Haltung, beispielsweise durch eine Bewertung, gleichzeitig eine bestimmte Position in einem bestimmten sozialen Raum und signalisiert den anderen an der Interaktion Beteiligten „wie er gesehen werden möchte". Als eine typische linguistische Ressource zum Ausdruck von solchen Selbstpositionierungen nennt Kärkkäinen (2006: 700) die Phrase *I think*, „because it contains reference to the speaker (the first-person pronoun) and a verb that denotes a private or interior cognitive process" (vgl. auch Finegan 1995).[27]

27 Vergleiche auch die im Rahmen von Bewertungsinteraktionen in den dieser Arbeit zugrunde gelegten Daten oftmals von den Sprechern genutzte Äußerung „ich finde/ich fand" (Kapitel 8). Kärkkäinen (2006: 700) merkt an, dass „I think" in der linguistischen Forschung zwar als „prototype of subjective language" gilt, weist allerdings auch darauf hin, dass „I think" in ihren Daten aus dem gesprochenen amerikanischen Englisch, die verschiedenen

Neben dieser Selbstpositionierung kann einem Sprecher aufgrund seiner im Rahmen einer Bewertung kommunizierten Haltung von seinen Interaktionspartnern auch eine Position zugeschrieben werden, die durch die Art des Adressierens des Interaktionspartners und mit „auf ihn bezogenen Handlungen“ indiziert wird (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 169). Positionierungen und *stancetaking* können mit einem interaktiven Abgleich von Haltungen aller beteiligten Gesprächspartner verbunden sein, der beispielsweise durch interrogative Bestätigungseinladungen (wie im Deutschen zum Beispiel „Findest du nicht auch?“ oder „Ging es dir auch so?“) initiiert werden kann.

Die interaktive Hervorbringung von Haltungen und Positionierungen im Rahmen von Bewertungsinteraktionen beschreibt Kärkkäinen (2006: 718) folgendermaßen:

> [S]tance is very often established and negotiated as an interactional practice. The articulation and differentiation of stance is a joint activity between discourse participants, i. e., it essentially involves the recipients' coparticipation. Assessments are one type of action that involve taking up positions and making evaluations, and they indeed often come, not only in pairs, but in longer strings, with each speaker constructing a stance by building on, modifying, and aligning or disaligning with the immediately co-present stance of a dialogic partner.

Welche Rolle das Bewerten für die soziale Positionierung im Kontext der Kunstkommunikation spielt, zeigt unter anderem Hausendorf (2012). Er hält am Beispiel einer Szene aus Woody Allens Film *Manhattan* aus dem Jahre 1979 fest, dass mit dem Bewerten „eine bestimmte Art der Selbstdarstellung“ verbunden ist, die „als Ausdruck einer bestimmten sozialen Position“ gesehen werden kann (Hausendorf 2012: 95). „Die Art und Weise der Inanspruchnahme dieser Position beim und durch das Reden“ bezeichnet Hausendorf (2012: 95) als „soziale Positionierung“, die den Interagierenden dazu dient, „sich wechselseitig aufzuzeigen, wer oder was sie sind bzw. als wer oder was sie betrachtet und verstanden werden wollen“. Vor allem die Kunstkommunikation stellt für Hausendorf (2012: 95) einen Ort dar, der es den Kunstrezipienten erlaubt, bestimmte soziale Positionen einzunehmen und diese soziale Positionierung vor allem durch die

---

Interaktionssettings entstammen, oftmals „in sequential contexts where its referential meaning is quite vague and bleached (to the point of deletion of the first-person pronoun)“ auftritt und deutlich „as a discourse marker that simply frames an upcoming stance or marks boundaries within a speaker's speech“ fungiert. Außerdem ist, so Kärkkäinen (2006: 708), „I think“ häufig auch in „second-pair parts of adjacency pairs“, beispielsweise in Antworten, Zweitbewertungen und Meinungsbekundungen oder schwachen Zustimmungen, zu finden, aber auch in „more free-ranging sequential environments“, in denen es um „strategic work“ geht, in dessen Rahmen oftmals auch *Face*-Belange eine Rolle spielen.

Äußerung von Bewertungen vorzunehmen (siehe auch Kapitel 1). „Die Ausbildung einer für das Selbstverständnis der modernen Gesellschaft zentralen Kategorie der Selbst- und Fremdwahrnehmung läuft also“, so Hausendorf (2012: 96), „vereinfacht gesagt, auch und gerade über das Bewerten als Teil einer sich entwickelnden kommunikativen Praxis der Kunstkommunikation und den damit sich manifestierenden sozialen Positionierungen“. Allerdings ist nach Kindt (2007: 57) den „Kommunikation über Kunst“-Betreibenden oftmals nicht bewusst, wie extensiv sie und weitere Beteiligte diese Kommunikation nutzen, um sich sozial zu positionieren.

Müller (2012: 129) hält anhand einer Untersuchung, im Rahmen derer in Straßeninterviews Fußgängern ein Selbstprortrait der Künstlerin Frida Kahlo gezeigt wurde, das sie beschreiben und zu dem sie Stellung nehmen sollten („Was geht der Frau durch den Kopf?“ und „Gefällt Ihnen das Bild?“), fest, dass die Bildbeschreibung durch die Rezipienten „indirekt darauf ab[zielt], Haltungen zu Kunst im Allgemeinen und soziale Positionierungen ihr gegenüber hervorzubringen, indem nämlich verschiedene Strategien der Beschreibung auch soziale Positionen relativ zum Feld der Kunst markieren“. Dabei zeigen sich soziale Positionen in den von den Rezipienten des Bildes vorgenommenen Beschreibungen „anhand unterschiedlicher Wissenshorizonte und Einstellungen dazu“ (Müller 2012: 131). Bezüglich der verschiedenen Arten des angeführten Wissens unterscheidet Müller (2012: 131) zwischen „kunsthistorischem Spezialwissen“ und „allgemeinem Bildungswissen“ sowie Indikationen von „Laientum“ in Form von expliziten Verbalisierungen von „Kunstferne“. Diese Positionierung als Kunstlaie indizieren die Rezipienten laut Müller (2012: 131–132) unter anderem durch das Bestreiten der „Zuständigkeit, Expertise oder Fähigkeit für die gestellte Aufgabe“ oder durch das Abweichen von der „Domäne der Kunst“ und den Rückgriff auf „alltagsweltliche Beschreibungsstrategien“ sowie die sprachliche Bewältigung „künstlerischer Formensprache“ mittels „Analogiebildung aus der Alltagswelt“ (vgl. auch Johanson/Glow 2015 im Hinblick auf durch Interviews herausgestellte Verfahren der Bewertung von „non-experts“ im Anschluss an die Rezeption eines Theaterstücks; siehe auch Kapitel 3.2). Expertentum („Habitus des Kunstkenners/der Kunstkennerin“) hingegen wird von den Rezipienten indiziert durch den Rückgriff auf Sachwissen (wie zum Beispiel die Erläuterung des biografischen Hintergrunds der Künstlerin) oder aber durch das Heranziehen „weniger fundierte[n] Sachwissen[s]“ und den „Habitus des gebildeten Laien“ (Müller 2012: 132–134). Ähnlich wie Müller verweist auch Kindt (2007) auf verschiedene Strategien der Positionierung im Rahmen der Kommunikation über Kunst. Hierunter fallen zum Beispiel das Indizieren von Kunst-Nähe oder der Verweis auf Autoritäten, um „das eigene positive Selbstbild stützen“ zu können (2007: 71).

2.3.5 *Face* und *Face-Work*

Dass Bewertungen mit einer potenziellen Bedrohung des *Face* einhergehen können, da eine Rezipientenreaktion auf eine Bewertung nicht immer vorhersehbar ist, wurde vorangehend bereits angesprochen (siehe Kapitel 2.3.1). Auch in der mit Prestige verbundenen Kunstkommunikation (vgl. Müller/Kluwe 2012: 5), in der es um Haltungen, Positionierungen, Selbstdarstellungen und damit auch um Identitäten geht, können unzureichende Begründungen von Bewertungen oder aufgedecktes Nichtwissen beziehungsweise eine dadurch vorgenommene Infragestellung der Kompetenzen des Sprechers von den Gesprächspartnern moniert werden und somit im schlimmsten Fall zu einer Blamage des Sprechers führen. Um im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit herausstellen zu können, inwieweit *Face* für die an der Interaktion Beteiligten eine Rolle spielt beziehungsweise wie sie *Face* im Gespräch relevant setzen und im Rahmen von Bewertungsinteraktionen und damit verbundenen Positionierungen aushandeln, soll nachfolgend den Fragen nachgegangen werden, was unter dem Konzept ‚Face' zu verstehen ist und wie in der Interaktion von den Beteiligten *Face-Work* betrieben werden kann, um mit den oben genannten Gefahren umzugehen.

Die Begriffe *Face* und *Face-Work* wurden ursprünglich von Goffman eingeführt, um die rituelle Organisation sozialer Begegnungssituationen zu erklären (Lerner 1996: 303). Goffman (1967: 5) definiert *Face* als den positiven sozialen Wert, den eine Person für sich selbst beansprucht. Für Brown und Levinson (1987: 61) umfasst *Face* die zwei Aspekte des positiven *Face* und des negativen *Face*. Das positive *Face* beschreiben sie als das positive, beständige Selbstbild beziehungsweise die Persönlichkeit, die eine Person für sich selbst beansprucht. Mit dem positiven *Face* ist laut Brown und Levinson (1987: 62) der Wunsch verbunden, dass die eigenen Bedürfnisse auch von zumindest einigen anderen Personen als für erstrebenswert gehalten werden: „The most salient aspect of a person's personality in interaction is what that personality requires of other interactants – in particular, it includes the desire to be ratified, understood, approved of, liked or admired" (Brown/Levinson 1987: 62). Was als erstrebenswert gilt, ist in hohem Maße kultur- sowie gruppenspezifisch und beruht letztendlich auch auf persönlichen Vorlieben (Brown/Levinson 1987: 63–64). Das negative *Face* umfasst das Bedürfnis, im Vollzug seiner Handlungen nicht von anderen gestört zu werden (vgl. Brown/Levinson 1987: 62). Mit dem *Face* einer Person geht auch die (öffentliche) Bewertung dieser einher (Lerner 1996: 303), was dazu führen kann, dass sich eine Person im Kontakt mit anderen Personen – je nachdem ob in der Interaktion die an die Person gerichteten Erwartungen anderer bestätigt werden oder nicht – gut oder schlecht fühlt (Goffman 1967: 6; vgl. auch Spencer-Oatey 2007: 644). Dies bedeutet zugleich, dass das *Face* einer Person nicht als

mit der Person verkörpert zu fassen ist, sondern als etwas, das auf eine diffuse Art und Weise im Fluss der Ereignisse zu verorten ist (Goffman 1967: 7) und sich nur dann manifestiert, wenn die Beteiligten diese Ereignisse einer Bewertung unterziehen (Spencer-Oatey 2007: 642). Welch große Rolle die Gesellschaft bei der Zuschreibung und dem Management von *Face* für eine Person spielen kann, beschreibt Goffman (1967: 10) folgendermaßen:

> In any case, while his social face can be his most personal possession and the center of his security and pleasure, it is only on loan to him from society; it will be withdrawn unless he conducts himself in a way that is worthy of it. Approved attributes and their relation to face make of every man his own jailer; this is a fundamental social constraint even though each man may like his cell.

Diese Feststellung Goffmans lässt darauf schließen, dass *Face* nicht als statisches Persönlichkeitsmerkmal vorzustellen ist, sondern erst im Kontakt mit anderen (als Vertreter der Gesellschaft) konstituiert und ausgehandelt wird.

Laut Goffman (1967: 10) wird von einem Mitglied einer jeglichen Gruppe sowohl Selbstachtung beziehungsweise die Wahrung des eigenen Selbstbilds sowie die Wahrung des Selbstbildes anderer Personen erwartet. Die Art der gegenseitigen Wahrung beziehungsweise Akzeptanz des *Face* beschreibt Goffman (1967: 11) als „a ‚working' acceptance, not a ‚real' one, since it tends to be based not on agreement of candidly expressed heart-felt evaluations, but upon a willingness to give temporary lip service to judgments with which the participants do not really agree". Durch Handlungen anderer Personen, die den *Face*-Bedürfnissen des jeweiligen Sprechers oder Adressaten entgegenstehen, kann dessen *Face* bedroht werden (vgl. Brown/Levinson 1987: 65). Zu den das negative *Face* einer Person bedrohenden Handlungen zählen Brown und Levinson (1987: 66) Anweisungen und Bitten, Vor- und Ratschläge, Erinnerungen (etwas zu tun), sowie Drohungen, Warnungen, Sanktionen, aber auch Angebote, Versprechen, Komplimente oder starke Emotionsbekundungen. Eine Bedrohung des positiven *Face* kann hervorgerufen werden durch heftige (negative) Emotionsbekundungen („‚out-of-control' emotions"), durch Respektlosigkeit, das Ansprechen von Tabu-Themen oder durch das Ansprechen von Themen, die in einem gefährlichen Ausmaß zur Emotionalisierung oder Polarisierung verleiten, durch offensichtliches Nicht-Kooperieren, sowie durch eine (unabsichtlich) inadequate Adressierung oder andere Status indizierende Identifikationen von Personen bei ersten Begegnungen (Brown/Levinson 1987: 66–67). Wie gehen nun aber die Beteiligten mit *Face*-Bedrohungen beziehungsweise *Face*-Angriffen, wie Brown und Levinson sie beschreiben, um, und auf welche Ressourcen können sie dabei zurückgreifen?

Um einer potenziellen *Face*-Bedrohung zu begegnen, haben die Interagierenden die Möglichkeit, *Face-Work* zu betreiben (Goffman 1967: 12). Obwohl die

Konsequenzen, die die von einer Person ausgeführten Handlungen zum Schutz des *Face* nach sich ziehen, dieser nicht immer (in vollem Umfang) bewusst sind, werden die Handlungen, so Goffman (1967: 13), oft zu habituellen und standardisierten Praktiken. Jede Person, Subkultur und Gesellschaft scheint über ihr eigenes, charakteristisches Repertoire solcher Praktiken zu verfügen, das auf ein einziges logisch zusammenhängendes Bezugssystem möglicher Praktiken zurückzugehen scheint: „It is as if face, by its very nature, can be saved only in a certain number of ways, and as if each social grouping must make its selections from this single matrix of possibilities". Auch Spencer-Oatey (2007: 649, unter Bezugnahme auf Goffman 1967: 5) weist darauf hin, dass mit dem Management von *Face* ebenso die Beurteilung bestimmter, kulturspezifisch variierender Werte verbunden ist, so wie auch die von den Angehörigen einer Gesellschaft zugrunde gelegten Konzeptionen sozialer Rechte und Pflichten, die dazu führen können, dass die an einer solchen Interaktionssituation Beteiligten bestimmte Vorkommnisse als *Face*-Bedrohung auffassen.

Goffman (1967: 15) unterscheidet zwei Strategien, im Rahmen des *Face-Work* mit einer potenziellen Bedrohung des *Face* umzugehen: Wenn eine Person den Kontakt zu anderen Personen gänzlich vermeidet, weil *Face*-Bedrohungen in Kontaktsituationen sehr wahrscheinlich auftreten können, bezeichnet Goffman (1967: 15; vgl. auch Lerner 1996: 309) dies als Vermeidungsstrategie. Sollte es jedoch trotzdem dazu kommen, dass eine Person mit einem solchen, potenziell *Face*-bedrohenden Kontakt konfrontiert wird, so stehen ihr laut Goffman (1967: 16) weitere Möglichkeiten der Vermeidung zur Verfügung, indem sie beispielsweise solche Themen und Handlungen umgeht, „that would lead to the expression of information that is inconsistent with the line he is maintaining". Die Person kann also das aktuelle Gesprächsthema oder die Richtung der Handlung wechseln und vorerst jede Gefühlsregung zurückhalten, bis sie sich versichert hat, „what kind of line the others will be ready to support for him" (Goffman 1967: 16).

> Any claims regarding self may be made with belittling modesty, with strong qualifications, or with a mode of unseriousness; by hedging in these ways he will have prepared a self for himself that will not be discredited by exposure, personal failure, or the unanticipated acts of others. And if he does not hedge his claims about self, he will at least attempt to be realistic about them, knowing that otherwise events may discredit him and make him lose face. (Goffman 1967: 16)

Aus diesem Zitat Goffmans lässt sich schließen, dass dem *Hedging*[28] im Rahmen des *Face-Work* eine wichtige Rolle zukommt beziehungsweise dass umgekehrt *Hedging* ein Hinweis auf eine potenzielle *Face*-Bedrohung sein kann. Die oben

28 Siehe zu einer Definition von *Hedging* Kapitel 7.3.

dargestellten, von Goffman als defensiv bezeichneten Maßnahmen zum Schutz des eigenen *Face* können auch als protektive Strategien zum Tragen kommen, indem eine Person auf bestimmte Ressourcen zurückgreift, um das *Face* des anderen zu wahren (Goffman 1967: 16): Hierzu zählen ein respektvoller und höflicher Umgang, Diskretion, der Einsatz von Umschreibungen und Verschleierungen und die Formulierung von Antworten mit einer „vorsichtigen Ambiguität", um so das *Face* der anderen Person zu wahren, „even if their welfare is not".

Neben defensiven und protektiven Strategien zur Wahrung des *Face* stellt Goffman (1967: 19) mit dem „corrective process" eine dritte Möglichkeit vor. Im Zuge dieses Prozesses werden Begegnungen, in denen das *Face* einer oder mehrerer Personen auf dem Spiel steht, als „Bedrohung", die offizieller Aufmerksamkeit bedarf, behandelt und deren Auswirkungen „korrigiert" (vgl. Goffman 1967: 19). Die Korrektur umfasst vier Aktivitäten: Eine beteiligte Person wird auf ihren „Fehltritt" aufmerksam gemacht (vgl. Goffman 1967: 20). Der Person, die den Fehltritt begangen hat, wird die Möglichkeit eingeräumt, diesen durch eine Umdeutung (zum Beispiel einer bedrohlichen Äußerung in ein belangloses Ereignis oder einen Witz) oder den Verweis zu korrigieren, dass die Person unter dem Einfluss (von Personen oder Dingen) stand und nicht Herr ihrer eigenen Äußerung war (vgl. Goffman 1967: 20). Neben diesen beiden Möglichkeiten kann die Person des Weiteren Kompensationsleistungen, „Selbstbestrafung" oder Wiedergutmachung anbieten (vgl. Goffman 1967: 21). Die Person, deren *Face* bedroht wurde, kann das Wiedergutmachungsangebot akzeptieren und dem Gegenüber vergeben (vgl. Goffman 1967: 21). In einem letzten Schritt würdigt die Person, die den Fehltritt begangen hat, dass ihr Nachsicht gewährt wurde (vgl. Goffman 1967: 21). Erst wenn dieser Schritt vollzogen ist, gilt der „corrective process" als beendet (Goffman 1967: 21). Goffman (1967: 21) gibt zu bedenken, dass das geschilderte Vorgehen ein „model for interpersonal ritual behavior" darstellt, von dem aber in erheblichem Maße abgewichen werden kann. Ebenso verweist er darauf, dass jede zur „Neutralisierung" einer *Face*-Bedrohung eingesetzte Praktik die Gefahr mit sich bringt, dass die Bedrohung gewollt eingesetzt wird (Goffman 1967: 24):

> When a person treats face-work not as something he need be prepared to perform, but rather as something that others can be counted on to perform or to accept, then an encounter or an undertaking becomes less a scene of mutual considerateness than an arena in which a contest or match is held. The purpose of the game is to preserve everyone's line from an inexcusable contradiction, while scoring as many points as possible against one's adversaries and making as many gains as possible for oneself.

Im Gegensatz zu diesem „aggressiven" Einsatz von Strategien des *Face-Work* kann letzteres auch kooperativ betrieben werden (Goffman 1967: 27). Initiator und betreibende Person von *Face-Work* muss nicht notwendigerweise derjenige

sein, durch den die *Face*-Bedrohung ausgelöst wurde, sondern der Mangel an Bemühungen zur Wiedergutmachung seitens einer Person kann durch die Bemühungen anderer kompensiert werden (vgl. Goffman 1967: 27). Kooperative Maßnahmen zur Wahrung des *Face* können beispielsweise darin bestehen, anderen Komplimente zu machen, diese für sich selbst aber abzuerkennen (vgl. Goffman 1967: 27).

Lerner (1996: 305, 319) betont, was bereits Goffman indiziert, nämlich dass die Konzepte ‚Face' und ‚Face-Work' erst als eine Praktik in der Interaktion konstituiert und ausgehandelt werden, beispielsweise im Zuge des Managements von Präferenz oder bei einer gemeinsamen Vervollständigung von Redezügen (vgl. auch Arundale 2010: 2078–2079). Für Lerner (1996: 319) lässt sich die Organisation von *Face-Work* nicht etwa durch das Bedürfnis, sein *Face* zu wahren, erklären, sondern die mit dem Selbst verbundenen Gefühle und ein durch *Face* ausgedrücktes Selbst werden reflexiv und als Produkte wiedererkennbarer Umstände im Zuge von Aktivitäten im Vollzug der Interaktion erreicht und produziert. Für Spencer-Oatey (2007: 654) ist mit *Face* eine Vielzahl von Eigenschaften verbunden, die stetig ausbalanciert werden müssen. Zum einen ist *Face* ein facettenreiches Phänomen, dass gleichzeitig aber auch ein einheitliches Konzept darstellen kann, zum anderen wird *Face* von (statischen) kognitiven Grundlagen – wie zum Beispiel bestimmten Werten einer Gemeinschaft – beeinflusst, gleichermaßen aber auch im Interaktionsvollzug (dynamisch) sozial konstituiert (vgl. Spencer-Oatey 2007: 654). Das bedeutet, dass *Face* eine gemeinsame Leistung ist, die unweigerlich die Verwendung von Sprache erfordert, da es als ein wesentlicher Bestandteil der Interaktion zwischen den Beteiligten hervorgebracht wird (vgl. Arundale 2010: 2079). So wie für Spencer-Oatey (2007) spielt auch für Arundale (2010: 2086) der Aspekt der Beziehung eines Individuums zu anderen Personen eine zentrale Rolle, da *Face* nicht auf der Ebene des Individuums als unabhängiges System konstituiert wird, sondern auf der Ebene eines minimalen sozialen Systems, das mindestens zwei interagierende Individuen umfasst (vgl. Arundale 2010: 2086). In diesem sozialen System beziehungsweise in der Interaktion mit anderen Individuen dient *Face* dazu, eine Verbindung mit oder eine Trennung von anderen Personen zu erreichen (vgl. Arundale 2010: 2086).

Für die Analyse im empirischen Teil dieser Arbeit bleibt festzuhalten, dass *Face* in der sozialen Interaktion eine zentrale Rolle spielt und dass dessen Hervorbringung eine gemeinsame Angelegenheit aller Beteiligten ist (vgl. Lerner 1996: 303), für die ihnen verschiedene Praktiken und Ressourcen zur Verfügung stehen. Gerade im Hinblick auf die Tatsache, dass die Gespräche ein geselliges Ereignis darstellen, in dessen Rahmen auch Kunstkommunikation betrieben wird und es – besonders im Zusammenhang mit Bewertungen – zu Nichtübereinstimmung und

damit verbunden auch zu offener Kritik und einer heiklen Situation kommen kann, werden Fragen des *Face* sowie *Face-Work* relevant (vgl. auch Schwitalla 1996: 285). Inwiefern die an den Gesprächen in der Theaterpause Beteiligten im Zuge ihrer Bewertungsinteraktionen auf *Face-Work*-Strategien zurückgreifen, Übereinstimmung anstreben und Nichtübereinstimmung zu vermeiden versuchen (vgl. Brown/Levinson 1987) sowie in der Interaktion *Face-Work* betreiben, um die Verbindung mit anderen zu stärken oder eine Trennung von anderen (Distinktion) zu forcieren (vgl. Arundale 2010), soll im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit auf Basis der Gesprächsdaten herausgestellt werden.

2.4 Zwischenfazit

Die in den 1980er Jahren modellierten und in Kapitel 2.1 referierten handlungstheoretischen Ansätze zur Beschreibung von Bewertungen stellen zunächst eine hilfreiche erste Vororientierung und einen Ausgangspunkt für die Beantwortung der Frage dar, wann von einer Bewertung gesprochen werden kann. Aus konversationsanalytischer Perspektive sind sie aber aufgrund ihrer „Konzeptionen von ‚Handlung', die die bewusste, zweckrationale Intentionalität des individuellen Akteurs zum grundlegenden Modell allen Handelns machen" (Deppermann/Feilke/Linke 2016: 16; vgl. auch Habscheid 2016: 127) und aufgrund der Vernachlässigung sprachlicher (und multimodaler) Oberflächen, die den Kernpunkt einer linguistischen Rekonstruktion von Kommunikation ausmachen, längst nicht ausreichend, um der Komplexität sprachlichen Handelns und der Komplexität von Interaktionen, wie sie etwa in dieser Arbeit untersucht werden, gerecht zu werden (vgl. auch Feilke/Linke 2009; Habscheid 2011; für den Bereich der Textkommunikation vgl. Hausendorf et al. 2017). Dies gilt gleichermaßen für die Betrachtung von Handlungen als isolierte Einzelphänomene in einem hypothetischen „Null-Kontext" (vgl. Sidnell/Enfield 2017 sowie Drew/Heritage 1992: 13) und das damit einhergehende Ausblenden des Kontexts als für die Interagierenden relevante Intepretationsressource (siehe auch Kapitel 4.2).

Das Vernachlässigen des interaktiven Charakters der (kommunikativen) Bewältigung von Alltagsangelegenheiten ist ein Kritikpunkt, der manchen Handungstheorien aus einer praxeologischen, am praktischen Vollzug von Handlungen orientierten Perspektive zum Vorwurf gemacht wird (vgl. Schulz-Schaeffer 2010: 322): „Die Handlungstheorie", so Schulz-Schaeffer (2010: 320), „betrachte die sinnhafte Orientierung der Akteure als das Resultat eines bewusst intentionalen Prozesses", der von Beteiligten bei der Realisierung von Alltagsangelegenheiten sprachlich aber selten bis gar nicht expliziert wird (vgl. unter anderem Deppermann/Feilke/Linke 2016; Fiehler 1990; Garfinkel

1960/2012). Obwohl zu hinterfragen ist, inwieweit handlungstheoretische Ansätze generalisierend als „die Handlungstheorie“ zu fassen sind,[29] so ist der Zweifel daran, dass dem Handeln der Akteure eine ihnen stets bewusste zweckrationale Intentionalität zugrunde liegt, berechtigt (siehe Kapitel 2.1 und 2.2). Garfinkels Annahme (siehe Kapitel 2.1.2), dass das Handeln der Akteure nur zu einem kleinen Teil ein bewusst zweckrationales Handeln ist, dem sie zu einem großen Teil einen nicht hinterfragten und „unbezweifelbaren Hintergrund von Dingen“ (Garfinkel 1960/2012: 57) zugrunde legen – das heißt ihr Handeln nicht stets bewusst reflektiert abwägen – bietet eine nachvollziehbare Perspektive, aus der beobachtet und rekonstruiert werden kann, in welchem Maße und auf welche Weise die Beteiligten in ihrem Handeln die diesem stillschweigend zugrunde gelegten Gegebenheiten (überhaupt) relevant setzen.

Eine solche an der Praxis der Akteure orientierte Perspektive bieten einige aus der Soziologie stammende und inzwischen auch in der Linguistik rezipierte praxeologische Ansätze. An der kommunikativen Praxis der Beteiligten orientierte Praktikenkonzepte, wie zum Beispiel das in Kapitel 2.2 vorgestellte Konzept der *Co-Operative Action* von Goodwin (2018), ermöglichen es, der vorangehend angesprochenen Komplexität, Kontingenz, Kontextbezogenheit, Dynamik und Interaktionalität sprachlichen Handelns gerecht zu werden und die wechselseitige Verfertigung (vgl. Schüttpelz/Meyer 2017) dieses sprachlichen Handelns adäquat rekonstruieren zu können, ohne dabei den kulturellen Hintergrund, in den die von den Beteiligten hervorgebrachten Praktiken eingebettet sind, zu vernachlässigen.

Wie das im Fokus der vorliegenden Arbeit stehende Bewerten im praktischen Vollzug von den Beteiligten interaktiv realisiert wird, wie damit einhergehend von den Beteiligten Wissen indiziert wird, soziale Positionierungen vorgenommen werden, andere Beteiligte zu Stellungnahmen verpflichtet werden können und wie die Beteiligten mit einer potenziellen *Face*-Bedrohung umgehen, zeigen konversationsanalytische Studien zu Bewertungsinteraktionen in privaten Alltagsgesprächen und institutionellen Zusammenhängen. Die in Untersuchungen zu Bewertungsinteraktionen in privaten Alltagsgesprächen teilweise konstatierte Allgemeingültigkeit konversationeller Prinzipien (zum Beispiel das Vorliegen einer Präferenz für übereinstimmende Zweitbewertungen; vgl. unter anderem Pomerantz 1984; Auer/Uhmann 1982), kann und muss auf Basis von Ergebnissen, die aus Untersuchungen institutioneller Gespräche gewonnen wurden, revidiert werden. Auf audiovisuellen Gesprächsdaten basierende Analysen

29 Vergleiche Holly, Kühn und Püschel (1984) zu einer Auseinandersetzung mit dem Handlungsbegriff in der linguistischen Pragmatik.

zeigen beispielsweise, dass Eskalierungen und Deskalierungen situations- und rollenspezifisch vorgenommen werden (vgl. Lindström/Heinemann 2009 für Bewertungsinteraktionen in der häuslichen Altenpflege), dass Erstbewertungen nicht notwendigerweise mit Zweitbewertungen quittiert werden (vgl. Mondada 2009 für Gespräche zwischen Autoverkäufern und Kunden), sowie dass Nichtübereinstimmungen bei Bewertungen im Rahmen von gemeinsamen Entscheidungsprozessen einer Verbalisierung und eines Abgleichs von Gründen bedürfen (vgl. Fasulo/Monzoni 2009 für Gespräche in einem Modeatelier).

Die oben genannten Arbeiten bieten mit dem Herausstellen sowohl allgemeiner als auch institutionsspezifischer Ausprägungen von Bewertungsinteraktionen einen sinnvollen Ausgangs- und Anknüpfpunkt sowie eine Vergleichsgröße für die im empirischen Teil dieser Arbeit analysierten Bewertungsinteraktionen in Gesprächen in der Theaterpause. Aufbauend auf den in Kapitel 2 gewonnenen Erkenntnissen gilt es für die in Kapitel 8 dieser Arbeit analysierten Interaktionen – orientiert an der in den Gesprächen abgebildeten kommunikativen Praxis der Beteiligten – zu klären, inwieweit sich die in den in Kapitel 2.1 dargestellten rationalistisch-handlungstheoretischen Modellen herausgestellten Bewertungscharakteristika in den Theaterpausengesprächen manifestieren beziehungsweise von den Beteiligten überhaupt offen gelegt werden. Des Weiteren gilt es, die mit Bezug auf die in der konversationsanalytischen Forschung zum Bewerten in privaten Alltagsinteraktionen herausgestellten Prinzipien (siehe Kapitel 2.2) mit Blick auf den semi-institutionellen Kontext der Theaterpausengespräche auf ihre Gültigkeit für diesen Gesprächstyp zu prüfen.

3 Bewerten im Kontext von Aneignungskommunikation

Begründet durch den in dieser Arbeit untersuchten Gesprächstyp, nämlich die Kommunikation von Gruppen aus dem Theaterpublikum im Anschluss an die Rezeption (performativer) Kunst, wird nachfolgend der Forschungsstand zum Bewerten als Untersuchungsbereich in der Anschluss- und Zuschauerkommunikation sowie in der Publikumsforschung als für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit hilfreicher Hintergrund skizziert. Dabei wird Kunstkommunikation als ein gesellschaftlicher Teilbereich verstanden, die in Form von in situ-Publikumskommunikation – wie in den in Kapitel 8 untersuchten Daten – stattfinden kann.

3.1 Bewerten in der Zuschauerkommunikation

Bei der linguistischen Untersuchung von Zuschauerkommunikation geht es vor allem um die Betrachtung sprachlicher Interaktion, die sich an eine gemeinsame (Rezeptions-)Erfahrung anschließt (Anschlusskommunikation) und die der gemeinsamen, reflektierenden Aneignung des Erfahrenen beziehungsweise eines damit verbundenen Ereignisses dient (vgl. Hrncal/Gerwinski 2015: 49–50). Die Aneignung rezipierter Inhalte kann nach Faber (2001: 34) auf unterschiedliche Art und Weise geschehen: Bei einer expliziten Aneignung stellt der Rezipient mit seinen Äußerungen einen direkten Bezug zu den rezipierten Inhalten her, indem beispielsweise ein Aspekt des rezipierten Inhalts mit einem Aspekt aus der eigenen Lebenswelt in Verbindung gebracht wird. Für Faber (2001: 34) stellt der Vergleich zwischen rezipiertem Inhalt und der eigenen Lebenswelt ein Paradebeispiel für die explizite Aneignung dar, „bei dem unter anderem Ähnlichkeiten und Unterschiede festgestellt sowie Parallelen gezogen werden“. Bei einer impliziten Aneignung ist nicht direkt zu erkennen, mit welchem Aspekt der persönlichen Erfahrungswelt der rezipierte Inhalt verknüpft wird (vgl. Faber 2001: 35). Dies ist nach Faber (2001: 35) vor allem „bei solchen Rezipientenaktivitäten wie Einstellungs- und Gefühlsbekundungen, Geschmacksurteilen und verschiedensten Formen pseudokommunikativer Äußerungen[30]“ der Fall. Die Aneignung rezipierter Inhalte kann nach Faber (2001: 36) auch assoziativ

30 Unter pseudokommunikativen Äußerungen ist die Adressierung von im Fernsehen agierenden Schauspielern durch Rezipienten, also das Sprechen des Rezipienten mit den Akteuren im Fernsehen zu verstehen (vgl. Baldauf 2001: 70).

Open Access. © 2020 Christine Hrncal, publiziert von De Gruyter. [CC BY] Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110664546-003

erfolgen, indem Aspekte des Rezipierten als thematische Ressource genutzt und von den Rezipienten Themen eingeführt werden, „die sie mehr oder weniger ausführlich fortentwickeln“, sich dabei allerdings vom Rezipierten wegbewegen. Eine weitere Möglichkeit der Aneignung ist die intellektuell-spielerische Aneignung. Bei dieser Art der Aneignung ist die Verbindung zum Rezipierten noch indirekter als es bei der assoziativen Aneignung der Fall ist. Die intellektuell-spielerische Aneignungsweise geht über die im Rezipierten angelegten Lesarten hinaus oder läuft diesen Lesarten entgegen (vgl. Faber 2001: 37). Hierbei setzen die Rezipienten „ihr Wissen über die Machart“ des Rezipierten ein und gehen spielerisch damit um (Faber 2001: 37).

Der Frage, wie sich die Beteiligten im Rahmen der Interaktion während oder nach der Rezeption von Medieninhalten, wie sie beispielsweise im Fernsehen präsentiert werden, die rezipierten Inhalte kommunikativ aneignen, haben sich bisher vor allem Studien[31] zur Anschlusskommunikation gewidmet (vgl. unter anderem Holly/Püschel 1993 sowie Holly/Püschel/Bergmann 2001). Dabei stand im Fokus, wie Medieninhalte „den Kreis der Familie mit Gesprächsstoff versorgen“ beziehungsweise wie Zuschauer selbst das Fernsehen als „kommunikativ[e] Ressource“ (Keppler 1994: 31, 211) und „soziale Orientierungsressource“ (Holly 2001: 12) im Zuge fernsehbegleitenden Sprechens aktiv für sich nutzen. Charlton und Klemm (1998: 710) zeigen auf, dass Anschlusskommunikation den Rezipienten zum einen dazu dient, ihre „Deutungsentwürfe“ im Hinblick auf in den Medien präsentierte Inhalte miteinander abzugleichen und somit mögliche Deutungsunsicherheiten aufzulösen. Zum anderen bieten sich „wegen des Ausfalls der wechselseitigen Anschlüsse“ zwischen Medien(inhalten) und Rezipienten für letztere verschiedene Möglichkeiten, mit Bedeutungsoffenheiten von Medienaussagen umzugehen, zum Beispiel indem sie Fernsehtexte „zu ihren persönlichen Zwecken [be- oder vernutzen]“ und „daraus in ihrem Alltag beträchtlichen Lustgewinn [ziehen]“ (Charlton/Klemm 1998: 710).

3.1.1 Bewerten in der kommunikativen Aneignung von Fernsehinhalten

Krotz (1997: 100) beschreibt die Fernsehrezeption und deren Verarbeitung als eine Kaskade verschiedener Schritte, zu deren Beginn die Rezeption „im Augenblick des unmittelbaren Miterlebens des Bildschirmgeschehens“ stattfindet,

31 Die diesen Studien zugrunde liegenden Daten entstammen dem DFG-Projekt „Über Fernsehen sprechen: Die kommunikative Aneignung von Fernsehen in alltäglichen Kontexten“ (Holly 2001: 21).

verbunden „mit ganz persönlichen Erwartungen und Bedürfnissen, Vorstellungen und Solidaritäten". Diese individuelle Rezeption und das damit verbundene individuelle Erleben der Inhalte zieht, so Krotz (1997: 101), einen inneren Dialog nach sich, „zwischen den unterschiedlichen, für jeden einzelnen relevanten Perspektiven, mit den verallgemeinerten anderen und deren situativ als stabil unterstellten Ansichten und Bewertungen, ein Dialog als ein Für und Wider, ein Gegenüberstellen und Abgleichen". Im Zuge dieses „durch das Medienangebot" angeregten inneren Dialogs beziehungsweise der Kommunikation „mit sich selbst", reflektieren Rezipienten laut Charlton und Klemm (1998: 714) auch ihre eigene Identität und Lebenssituation. Dass ein solcher innerer Dialog das Rezeptionsereignis begleiten oder aus diesem heraus entstehen kann, ist aus einer selbstreflexiven Perspektive nachvollziehbar. Offen bleibt allerdings, inwieweit dieser innere Dialog – sofern er existiert – überhaupt von den Beteiligten im kommunikativen Austausch mit anderen diesen auch zugänglich und für sie somit nachvollziehbar gemacht wird.[32]

An den von Krotz konstatierten inneren Dialog kann sich das Überführen eigener Ansichten und Erlebnisse in die „kollektive Situation" anschließen, in der ein Abgleich der eigenen Perspektive und Bewertungen mit denen anderer Individuen erfolgt (Charlton/Klemm 1998: 714). An den kollektiven Austausch schließen sich nach Krotz (1997: 101–102) weitere Schritte an, indem beispielsweise die rezipierten Inhalte in den Alltag und die damit verbundenen Zusammenhänge eingebettet werden und nach Keppler (1994: 32) zur Differenzierung der „kleinen Welt" der Rezipienten „gegenüber der großen Welt", beispielsweise der Öffentlichkeit, genutzt werden.

> Durch diese Stufen einer kaskadenförmigen Verarbeitung entsteht ein kompliziertes Geflecht von Einbettungen der rezipierten Inhalte in die individuellen, biographisch organisierten und in sozialen Bezügen realisierten Erfahrungen, die sich alle aufeinander beziehen. Darin entwickelt sich der Rezeptionsprozeß als Aneignung, und darüber setzen sich Gesellschaftsstrukturen als Strukturen der Erfahrung durch, wenn auch im Einzelfall längst nicht sicher ist, wie und wohin. Rezeption ist nicht nur von Inhalt und Form des Präsentierten, von der Lage des Individuums und seinem Platz in der kulturellen und gesellschaftlichen Struktur abhängig, sondern auch von der Art der sozialen Beziehungen zu denen, mit denen es übers Ferngesehene zu sprechen pflegt, sei es real, sei es imaginär. (Krotz 1997: 102)

32 Diese Frage stellt sich insbesondere auch im Bezug auf die in Kapitel 8 dieser Arbeit analysierten Theaterpausengespräche, da hier hinsichtlich des Rezeptionsprozesses ähnliche Voraussetzungen vorliegen, die allerdings einer durch den semi-institutionellen Kontext, in den die Gespräche eingebettet sind, bedingten stärkeren Restriktion unterliegen: Während die Fernsehinhalte alleine oder mit anderen und in letzterem Fall von Interaktion begleitet oder schweigend rezipiert werden können, ist eine Unterhaltung im Theatersaal während der Vorstellung nicht angemessen (siehe Kapitel 1).

Auch Keppler (1994: 212) hält fest, dass die durch die Massenmedien bereitgestellten Themen eine Analyse dessen ermöglichen, „wie sich das individuelle Selbstverständnis intimer Gemeinschaften zu den öffentlichen Wissens-, Orientierungs- und Identitätsangeboten verhält", das heißt, in welchem Verhältnis die „Privatsphäre" einer Rezeptionsgemeinschaft zur „Sphäre der öffentlichen Kommunikationsmedien" und der darin präsentierten (gesellschaftlichen) Belange steht.

Wie das oben genannte Sprechen über das „Ferngesehene" im Rahmen der gemeinsamen Fernsehrezeption vonstatten geht, beschreiben Holly, Püschel und Bergmann (2001) basierend auf Gesprächsdaten, die in Situationen privater Alltagskommunikation vor dem Fernseher aufgezeichnet wurden. Auf der Grundlage dieser Gesprächsdaten stellt Klemm (2001: 84; vgl. auch Charlton/Klemm 1998) bei der Analyse der Funktion fernsehbegleitender Sprachhandlungen die sieben „kommunikativen Handlungsfelder" ‚Organisieren', ‚Verarbeiten', ‚Verständnissichern', ‚Deuten', ‚Bewerten', ‚Übertragen und Einordnen' sowie ‚Sich Vergnügen' heraus. Zum Organisieren gehören Sprachhandlungen, „die die Rezeption des Fernsehprogramms erst ermöglichen oder die situativen Rahmenbedingungen des Fernsehens festlegen" (zum Beispiel das Bitten beziehungsweise Einklagen von Ruhe; vgl. auch Püschel 1993), und die des Weiteren dazu dienen, „die Rahmung der Rezeptionssituation zu etablieren, zu modifizieren oder auszuhandeln" (Klemm 2001: 84). Im Rahmen des Verarbeitens nutzen die Rezipienten verschiedene sprachliche Ressourcen, um das mit der Rezeption von Fernsehinhalten verbundene Erleben von Emotionen, vor allem in Form von Expressiva, zu verbalisieren (vgl. Klemm 2001: 85). Die von den Sprechern genutzten Expressiva haben nach Klemm (2001: 86) einerseits eine „sprecherzentrierte" Funktion, indem sie „der psychischen Entlastung des Sprechers" dienen, andererseits weisen sie eine kommunikative Funktion auf, die es den Sprechern erlaubt, „die eigene Gefühlslage" mit Ko-Rezipienten zu teilen und somit das „individuelle Erleben zur gemeinsamen Sache" zu machen. Die gemeinsame Rezeption ermöglicht im Zuge des „Sprechen[s] über das Gesehene und Erlebte", so stellt Klemm (2001: 88) heraus, gleichsam die Aneignung „geeignete[r] Bewältigungsstrategien" des Umgangs mit den beim Fernsehen erlebten Emotionen. Diese Erkenntnis bietet eine hilfreiche Hintergrundfolie für die in dieser Arbeit analysierten Gespräche, da davon auszugehen ist, dass dem mit der Rezeption verbundenen emotionalen Erleben der Theaterbesucher während der Vorstellung zumindest nicht in einer so expressiven Weise Raum gegeben werden kann, wie es Klemm für die rezeptionsbegleitende Emotionsmanifestation beschreibt. Die Entlastungsfunktion der Theaterpause (siehe dazu auch Kapitel 4) und die Möglichkeit expressiver Darstellungen in Bewertungsinteraktionen in den Pausengesprächen könnten aus diesem Grund möglicherweise durch die

erst verzögerte Explikation individuellen Erlebens einen besonderen Stellenwert einnehmen.

Neben der emotionalen gehört auch die kognitive Verarbeitung zu den Aufgaben während der Rezeption von Fernsehinhalten (vgl. Klemm 2001: 88). Da eine „Rückkopplung“ aufgrund der „massenmedialen Einwegkommunikation“ nicht möglich ist, müssen die Beteiligten alternative Maßnahmen zur Verständnissicherung innerhalb der Rezipientengruppe nutzen (Klemm 2001: 88–89; vgl. auch Holly 2001: 14). Der gemeinsame Austausch kann so dazu dienen, eigene Wissenslücken sowie die anderer Gruppenmitglieder zu schließen, die aufgrund von „Anwesenheits- und Aufmerksamkeitslücken, durch Probleme bei der visuellen oder akustischen Wahrnehmung, durch fehlendes Textwissen [. . .], Genrewissen oder Weltwissen“ entstanden sind (Klemm 2001: 88). Zur kognitiven Verarbeitung beziehungsweise zum Verstehen der rezipierten Inhalte dient laut Klemm (2001: 91) auch das Deuten. Auf Basis seiner Analysen beobachtet Klemm (2001: 93), dass „die Zuschauer in ihren Deutungsversuchen nicht nur vorgegebenen Pfaden folgen, sondern den Fernsehtext vor ihrem jeweiligen Wissens- und Erfahrungshorizont interpretieren“. Im Rahmen des weiteren von Klemm genannten Handlungsfelds ‚Übertragen und Einordnen‘ beziehen die Zuschauer die im Fernsehen rezipierten Inhalte auf ihre eigene Lebenswelt (2001: 94–95; vgl. auch Krotz 1997), indem sie entweder sich selbst „in die Fernsehwelt“ projizieren (beispielsweise durch die Übernahme der Perspektive einer Filmfigur) oder „das Fernsehgeschehen in den Erfahrungsbereich der unmittelbaren Lebenswelt“ einbetten (unter anderem durch den Bezug auf oder den Vergleich mit sich selbst).

Neben den bereits erwähnten Sprachhandlungen kommt dem Bewerten eine zentrale Rolle zu. Klemm (2001: 99) stellt fest, dass sich Bewertungen des Fernsehtextes auf einer Skala von „wohlwollend“ bis „ausgesprochen negativ“ erstrecken. Auf der Basis seiner Untersuchung kommt Klemm (2001: 99) zu dem Ergebnis, dass die Rezipienten „über ein großes Inventar an Bewertungsformen [verfügen]“, die „von expliziten Beurteilungen [. . .] bis impliziten Kommentaren [. . .]“ sowie von „minimalen Äußerungen bis zu ausführlichen Statements reichen können“. Bewertungen werden mitunter von den Ko-Rezipienten zum Anlass für einen Bewertungsabgleich genommen (vgl. Klemm 2001: 99), der mit Holly (2001: 14) als ein die Verständigung „über das gesamte Spektrum möglicher Themen“ begleitender, kontinuierlicher Prozess aufgefasst werden kann. Auch Baldauf (2001: 78) betont den Stellenwert von Bewertungen als wesentlichen Bestandteil des fernsehbegleitenden Sprechens und stellt verschiedene Realisierungsmöglichkeiten evaluativer Ausdrucksformen heraus, die einerseits „minimale Äußerungsformen“ wie zum Beispiel Stöhnen, Lachen oder Ein-Wort-Bewertungen („Käse“) umfassen. Um solche „knappen Bewertungen“ zu

verstehen, ist laut Baldauf (2001: 79) „eine sehr gute Kenntnis der Situation notwendig, da das Bezugsobjekt, das sprachlich nicht ausgeführt wird, ergänzt werden muss“. Andererseits realisieren die Zuschauer neben knappen Bewertungen in Form minimaler Äußerungen auch (indirekte) Bewertungen „in Form gestalteter Äußerungen“, beispielsweise „als Parodie oder als ironische Äußerung“, was, so Baldauf (2001: 81), ein Indiz „für eine verhältnismäßig große Distanz zum ‚Bewertungsobjekt‘“ ist. Hinsichtlich der Präferenz bewertender Äußerungen stellt Ayaß (2012: 30–33) fest, dass – im Gegensatz zu Pomerantz' Ausführungen mit Bezug zu Alltagsgesprächen – bei der Fernsehrezeption eine Präferenz für Nichtübereinstimmung zu beobachten ist, die sich allerdings nicht auf die Äußerung eines ko-präsenten Sprechers, sondern auf das im Fernsehen Präsentierte bezieht. Starke und direkte Nichtübereinstimmung mit dem Medientext bleibt daher ohne (soziale) Konsequenzen. In der Kommunikation innerhalb der jeweiligen Rezeptionsgruppe unter den ko-präsenten Interaktionspartnern besteht hingegen, so Ayaß (2012: 32), „a dominance of concordant (agreeing) assessment sequences“ (vgl. auch Klemm 2001: 100). Ein weiteres, mit dem Bewerten eng verwobenes Handlungsfeld ist nach Klemm (2001: 100) das „Sich Vergnügen“. Dafür sprechen unter anderem im Rahmen der Rezeption vorgenommene und auf den Medientext bezogene Bewertungen in Form von Lästersequenzen (Klemm 2001: 100). „Die Akteure im Fernsehen eignen sich als Läster- und Klatschobjekte noch besser als reale Personen im Alltag, da man ohne jedes Risiko über sie HERZIEHEN kann“ (Klemm 2001: 101, Herv. im Original). Ergänzend zu Klatschen und Lästern führt Klemm (2001: 105) von den Interagierenden genutzte Muster wie Scherzen, Fiktionalisierungen und Parodien sowie pseudo-kommunikative Sprachhandlungen an, die veranschaulichen, dass „Unterhaltung und Vergnügen weniger inhärente Funktionen des Fernsehtextes als (kommunikative) Leistungen der Zuschauer sind“.

Die oben genannten Muster dienen, so Holly (2001: 20; vgl. auch Charlton/Klemm 1998 sowie Klemm 2001), vier zentralen Funktionen der parallel zur Fernsehrezeption stattfindenden Zuschauerkommunikation: Erstens tragen sie zur Etablierung einer geselligen Situation bei, wenn die Zuschauer sich die ihnen im Fernsehen dargebotenen Inhalte zunutze machen, indem sie diese unter anderem durch „Scherzen, Lästern oder Umdeuten für ihre eigenen Zwecke umdefinieren“ (Klemm 2001: 114). Zweitens wird mithilfe der fernsehbegleitenden Kommunikation wechselseitig das Verständnis, Erleben und Deuten der rezipierten Inhalte unterstützt (vgl. Holly 2001: 20). Klemm (2001: 112) bezeichnet das fernsehbegleitende Sprechen als „eine Art ‚Hilfskommunikation‘“, die „unter den Bedingungen der unidirektionalen und komplexen massenmedialen Kommunikation“ stattfindet. Drittens findet eine Verbindung zwischen Fernseh- und Alltagswelt statt (vgl. Holly 2001: 20), und zwar dergestalt, dass die Zuschauer die im Fernsehen

präsentierten Angebote (zum Beispiel Informationen, Normen, Werte, Ratschläge usw.) zu ihren eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen und so auf ihre individuelle Lebenswelt übertragen (vgl. Klemm 2001: 112–113). Viertens dient der Fernsehtext der Positionierung sowie als Basis, sich im Rahmen eines Abgleichs der Einstellungen, Werte und des Wissens der anderen Beteiligten zu vergewissern (vgl. Holly 2001: 20). Dieser Abgleich erfolgt im Rahmen der kommunikativen Vergemeinschaftung (vgl. auch Ayaß 1993: 37 sowie Ayaß/Gerhardt 2012: 7) oder Differenzierung der Zuschauergruppe, denn „um einen Fernsehtext beurteilen zu können, muß man sich sowohl über die eigenen Normen und Werte verständigen, die die (geteilte) Bewertungsbasis bilden, als auch über die vom Fernsehen angebotenen" (Klemm 2001: 113).

Basierend auf den Ergebnissen der Untersuchung des Datenkorpus von Gesprächen bei der Fernsehrezeption, die innerhalb der „Privatheit" und „Vertrautheit" der Zuschauergruppen erhoben wurden, stellt Holly (2001: 16) resümierend fest:

> Aus der Sicht unserer Untersuchungen lautet die Antwort auf die Frage nach dem Sinn der Fernsehkommunikation nicht wie üblich, daß es primär um Information, Meinungsbildung und Unterhaltung geht. Vielmehr erscheint die Fernsehkommunikation als Bereitstellung von möglichst vielfältigem, vor allem von alltagsanschlußfähigem semiotischem Material, das die Rezipienten in ihrem Sinn verwenden können, um ihre Deutungen von Welt und ihre Bewertungen auszuhandeln, abzugleichen – und das sehr unauffällig und offensichtlich ohne besonderen Aufwand.

Die Aneignung der im Fernsehen präsentierten Inhalte geschieht, indem die Rezipienten das Rezipierte auf ihre Alltagswirklichkeit übertragen, es deuten, bewerten und diese Deutungen und Bewertungen in einem interaktiven Prozess miteinander abgleichen.

Die vorgestellten Studien zur Fernsehrezeption geben Aufschluss über Aneignungspaktiken eines (Teil-)Publikums, das aus privaten und intimen Rezeptionsgemeinschaften besteht, und das, wie in anderen Bereichen massenmedialer Kommunikation, eine disperse Größe darstellt (vgl. zum Beispiel Michel 2015).

Die vorangehend referierten Ergebnisse aus Untersuchungen der Anschlusskommunikation von Fernsehzuschauern haben gezeigt, wie Zuschauer im privaten Raum das Rezipierte für sich zu Zwecken der Vergemeinschaftung, der Selbstdarstellung, des Sich Vergnügens, zum Abgleich von Werten und Einstellungen sowie zum Übertragen auf die eigene Lebenswelt nutzen und welche Rolle das Bewerten dabei spielt. Daran anschließend soll nun nachfolgend geklärt werden, welche Praktiken der Aneignung für den für diese Arbeit zentralen Bereich der Kunstkommunikation bereits herausgestellt werden konnten.

3.1.2 Bewerten in der kommunikativen Aneignung von Kunstwerken

Im Rahmen der Erforschung von Kunstkommunikation sind in der Linguistik in den vergangenen Jahren verschiedene Arbeiten zum Zusammenhang zwischen Sprache und Kunst, unter anderem zur Kunstkritik (vgl. Thim-Mabrey 2016), zur geführten Kunstvermittlung (vgl. Hagemann 2013 sowie Spieß/König 2018) oder zur Kunst in gesellschaftlichen Diskursen (vgl. Gardt 2008, 2012) entstanden (vgl. auch Spieß 2018). Im für diese Arbeit relevanten Bereich der privaten nicht-professionellen mündlichen Kunstkommunikation wurde bisher primär die Kommunikation über bildende Kunst in den Blick genommen. Letztere erweist sich nach wie vor bei der Untersuchung kommunikativer Praktiken in der Kunstkommunikation auch für neuere Arbeiten (vgl. Spieß/König 2018) als fruchtbare Materialbasis. Die bisher in Arbeiten zur privaten mündlichen Kommunikation über bildende Kunst herausgestellten und für die Analyse in Kapitel 8 relevanten Ergebnisse werden im Folgenden differenzierter vorgestellt.

Analog zu den von Klemm (2001) genannten, für das fernsehbegleitende Sprechen relevanten sieben Handlungsfeldern zeigt sich auch in der Kommunikation über Kunst für den bisher primär untersuchten Bereich der bildenden Kunst, dass die Beteiligten im Zuge der Interpretation von Kunstwerken scheinbar gewissen Zugzwängen beziehungsweise kommunikativen Aufgaben unterliegen, in dessen Vollzug „das Kunstwerk kommunikativ [. . .] konstituiert“ wird (Hausendorf/Müller 2016: 5). Diese kommunikativen Aufgaben sind für Hausendorf (2005, 2007, 2011; vgl. auch Thim-Mabrey 2007: 105–106 und Hausendorf/Müller 2016) das Bezugnehmen, Erläutern, Beschreiben, Deuten und Bewerten. Insbesondere das Bewerten erscheint nach Hausendorf (2012: 95; vgl. auch Hausendorf 2005: 111 sowie Hausendorf/Müller 2016: 15) im Kontext der Kunstkommunikation als dominierende Aufgabe, die es erfordert, sich „zur Frage des Gefallens [. . .] irgendwie zu verhalten“. Dabei ist Kindt (2007: 59) zufolge „die Darstellung bzw. die Kenntnis einschlägiger Sachverhalte über die jeweiligen Kunstgegenstände und/oder über zugehörige Verarbeitungsprozesse eine sachlogisch kanonische Voraussetzung“ und neben Interpretationen auch für Bewertungen unerlässlich. Der hohe Stellenwert, den die Interagierenden dem Bewerten in den Gesprächen über einen künstlerischen Gegenstand zuschreiben – mit Hausendorf (2005: 111) gesprochen, „wie sehr das Sprechen über Kunst als eine Praxis der Darstellung und Kundgabe der eigenen Haltung und Einstellung zum Gesehenen betrieben und verstanden wird“ – ist laut Kindt (2007: 57) unter anderem auch daran erkennbar, dass „Kommunikationen über Kunst häufig mit einer pauschalen Vorwegbewertung beginnen und mit einer zusammenfassenden Abschlussbewertung enden“ (vgl. auch Bruder/Ucok 2000: 341 sowie Kindt 2016: 201–202). Dabei können nach Kindt (2016:

205) in Bewertungen sowohl „emotionsdarstellende“ als auch „argumentative Äußerungsanteile“ in Kombination enthalten sein und Gesamturteile über einen künstlerischen Gegenstand oft aus unterschiedlichen Teilbewertungen bestehen. Laut Kindt (2016: 207–208) bleiben insbesondere in der Kunstkommunikation Argumentationen oftmals implizit, sodass ihre Identifikation nur dann möglich ist, wenn die entsprechenden Kontextbedingungen berücksichtigt werden und eine „Kenntnis der einschlägigen sprachlichen Indikatoren“ vorliegt. Da die Bewertungen Produkte eines gemeinsam hervorgebrachten Aushandlungsprozesses sind, können sie mitunter „schnell an Festigkeit verlieren [. . .], wenn sie auf andere, vielleicht gegründeter erscheinende Urteile treffen“ (Klotz 2007: 77, in Anlehnung an Hausendorf 2005). Dies hat zur Folge, dass es beim gemeinsamen Bewertungsprozess zu zwischen den Rezipienten divergierenden Bewertungen kommen kann, die wiederum indizieren, dass mit Kunst unterschiedliche Erwartungen verbunden sind und auch verschiedene Bewertungsstrategien genutzt werden (vgl. Kindt 2007: 57). Divergierende Erwartungen und Bewertungen liegen auch darin begründet, dass in Abhängigkeit von den Vorerfahrungen und persönlichen Interessen der Rezipienten für diese unterschiedliche Bewertungsdimensionen ausschlaggebend sind, „in unterschiedlichem Maße Emotionalisierungstechniken“ zum Einsatz kommen und „Bewertungen durch mehr oder weniger plausible Argumentationen“ begründet werden (Kindt 2007: 57). Ob und in welchem Maße Bewertungen überhaupt durch eine Begründung gestützt werden, hängt nach Kindt (2016: 214) damit zusammen, welches Ziel die am Gespräch Beteiligten verfolgen: Streben sie eine „rationale Diskussion über Kunst“ an oder zielen sie darauf ab, sich einer „emotionale[n] Exaltation“ hinzugeben, bei der eine explizite Begründung der Bewertung von den Beteiligten überflüssig ist?[33] Des Weiteren kann eine Bewertung auch auf „einem subjektiven Rezeptionsempfinden“ fußen, das der Rezipient nicht begründen kann, oder die bewertende Person führt keine Begründung an, da sie sich „für einen Kunstexperten hält, dessen Urteil qua Autorität keinen Widerspruch“ zulässt (Kindt 2016: 214). Eine genauere Begründung von Bewertungen, denen oftmals verschiedene Bewertungsdimensionen und gegebenenfalls auch „umstrittene Bewertungsnormen“ zugrunde liegen, kann der Konsens(wieder)herstellung dienen (Kindt

33 Vergleiche dazu auch Kindt (2007: 65): „Vor einer kritischen Analyse der Bewertungen für einen Kunstgegenstand muss jedoch gefragt werden, ob und inwieweit die betrachtete Kommunikation überhaupt das Ziel hat, rational begründbare Urteile zu fällen, oder ob es nur darum geht, Kommunikationspartner am eigenen emotionalen Erleben teilhaben zu lassen und sich an der Gemeinsamkeit von Gefühlen zu begeistern.“ Außerdem macht Kindt (2007: 65) darauf aufmerksam, dass im „nichtwissenschaftlichen Diskurs“ von den Beteiligten „nur selten Begründungen für Interpretationen“ angeführt werden.

2007: 60). Zudem hält Kindt (2007: 66) mit einem allgemeineren Blick auf Kunstkommunikation fest, dass es „[i]m Rahmen einer scheinbar rationalen Diskussion [. . .] letztlich um Verzückung und Huldigung (vielleicht auch um Mystifizierung) oder aber um Klage und Empörung, eventuell auch um Spaß und Verriss“ geht. Hinsichtlich der Durchführung von Bewertungsaufgaben in der Kunstkommunikation verweist Kindt (2007: 66–67) darauf, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Bewertungsdimensionen differenziert werden müssen, die mit unterschiedlichen Beurteilungskompetenzen zusammenhängen. Er gibt weiterhin zu bedenken:

> Für Bewertungen aufgrund rein subjektiver Empfindungen ist jeder Rezipient selbst die maßgebliche Instanz und darüber, ob er sich z. B. bei der Lektüre eines Romans gelangweilt hat, kann niemand anderer als er befinden. Weil subjektive Empfindungen eventuell unterschiedlich ausfallen, können sie auch zu divergierenden Bewertungen des zu beurteilenden Kunstgegenstandes führen. [. . .] Grundsätzlich könnten entsprechende Differenzen und ihre Ursachen in der Kommunikation transparent gemacht und dann eventuell aufgelöst werden. Dies ist aber i.A. nicht der Fall. Vielmehr bleiben die konträren Meinungen der Beteiligten oft nebeneinander stehen und man schließt sich der Auffassung einer Person an, der man die größte Beurteilungskompetenz zubilligt. Eine derartige Kompetenzzuschreibung basiert auf Vorwissen über die betreffende Person oder auf dem Umstand, dass sie sich in der laufenden Kommunikation durch ihr Verhalten entsprechend positioniert hat. (Kindt 2007: 66–67)

Mit Kompetenzzuschreibungen, Positionierungen und der Möglichkeit für die Beteiligten, sich mittels Bewertungen als „Kunstkenner“ zu präsentieren (Kindt 2007: 63) hängt auch eine potenzielle *Face*-Bedrohung zusammen: Verbunden mit dem „hohen Imagewert von Kunst“ (Kindt 2007: 68; vgl. auch Hrncal/Gerwinski 2015: 58 und Müller/Kluwe 2012: 5) besteht bei unter den Beteiligten divergierenden Geschmacksurteilen aufgrund persönlicher Vorlieben die Gefahr einer gesellschaftlichen Blamage und somit auch die Gefahr eines potenziellen Ausschlusses aus der Gruppe der „Kunstkenner“[34] (Hausendorf 2005: 101; vgl. auch Filk/Simon 2010: 29).

Basierend auf der Analyse von Gesprächen zwischen Forschern und Galeriebesuchern stellen Bruder und Ucok (2000: 341–342) fest, dass im Rahmen von Bewertungen vier Sprachhandlungen eine Rolle spielen. Bewertungen wurden zumeist – ohne Initiierung durch den anwesenden Forscher – sofort und spontan zu Beginn der Betrachtung eines Kunstwerks und in den meisten Fällen in Form eines Ausdrucks des Gefallens oder Nicht-Gefallens (*preference*) geäußert,

34 Die „soziale Position des KUNSTKENNERS“ manifestiert sich für Hausendorf (2012: 116, Herv. im Original) darin, dass dieser „sich auf eine epistemisch abgesicherte Autorität – und nicht auf den Jargon der Kunstkritik – beruft“.

allerdings ohne die Bewertung zu begründen (Bruder/Ucok 2000: 341–342). Als zweite Gruppe von Sprachhandlungen führen Bruder und Ucok (2000: 342) so genannte *judgments* an. Hierbei handelt es sich um Bewertungen in Form von Wertschätzung oder Kritik, Vorstellungen, Annahmen, Ansichten und Eindrücken ohne den expliziten Ausdruck des Gefallens oder Nicht-Gefallens (vgl. Bruder/Ucok 2000: 342). Diese Gruppe von *judgments* wird von Bruder und Ucok (2000: 342) weiter differenziert in *resolved judgments*, die überlegte und feststehende Schlussfolgerungen umfassen, die nicht näher ausgeführt werden müssen. *Reserved judgments* manifestieren sich in Form von Meinungen oder Schlussfolgerungen, die offen für weitere Überlegungen, Analysen und Diskussionen sind (vgl. Bruder/Ucok 2000: 342). *Disclaimers* stellen die dritte Gruppe bewertender Sprachhandlungen dar, und sind ein Mittel, das von den Rezipienten eingesetzt wird, um sich von ihrem eigenen Urteil zu distanzieren (Bruder/Ucok 2000: 342; vgl. auch Stoltenburg 2009: 273). Die vierte und letzte Gruppe wird von Bruder und Ucok (2000: 343) als „desire to own" bezeichnet. Sprachhandlungen, die unter diese Gruppe fallen, beinhalten einen Ausdruck des Wunsches, ein Gemälde auszustellen oder zu kaufen, um es dauerhaft zu „erleben" (Bruder/Ucok 2000: 34).

Freilich umfasst die Kunstkommunikation nach Hausendorf und Müller (2016: 15–16, unter Bezug auf Lüddemann 2007) nicht nur die Kommunikation über Kunst, sondern gleichwohl den Aspekt, dass in der Gesellschaft auch Kommunikation mit und durch Kunst betrieben wird, verbunden mit der Frage, auf welche Art und Weise dies geschieht. In diesem Zusammenhang nennen Hausendorf und Müller (2016: 15–16) zum Beispiel die organisierte Kommunikation unter Experten (Künstlern), Agenten (Kunstvermittlern) und Klienten (Kunstinteressierten) oder die auf Anwesenheit sowie Erreichbarkeit basierende Kommunikation unter Laien. Kommunikation durch Kunst findet nach Knape (2016: 155) dann statt, wenn sich dem Rezipienten eines Kunstobjekts bei dessen Betrachtung „Künstler und Werk [. . .] unvermittelt öffnen", durch das Kunstwerk also jemand „mit seiner Umwelt" kommuniziert. Kunst setzt folglich einen Beobachter voraus, und bietet diesem Anlässe, seine durch die Rezeption von Kunst „imaginierte Realität" mit der „gesellschaftlich konsentierten Realität" abzugleichen, wobei sich imaginierte und gesellschaftliche Realität widersprechen oder ergänzen können (Filk/Simon 2010: 20). Gleichzeitig stellt Kommunikation mit und durch Kunst auch einen Ort des „Ausprobierens" dar. In diesem Zusammenhang hält Baecker (2005: 10) mit Bezug auf das Theater fest, dass diese Art der performativen Kunst „eine der radikalsten Formen der Erprobung des Sozialen" darstellt, „weil alles, was funktioniert, zwischen Schauspielern auf der Bühne und vor dem Publikum im Parkett funktionieren können muss". So kann beispielsweise das städtische Leben mit all seinen Facetten erprobt und so der Stadt

ermöglicht werden, sich „im Spiegel der Kunst" zu beobachten (Baecker 2005: 11; siehe auch Kapitel 1). Denn Kunst ist laut Müller-Jentsch (2012: 15) „nicht nur Produkt, sondern auch Spiegel der Gesellschaft".

Nach Lüddemann (2007: 36) hat Kunst zudem den Vorzug, den kommunizierenden Beteiligten über die Bereitstellung von Objekten „gemeinsame Bezugspunkte" anzubieten.

> Diese externen Bezugspunkte machen es möglich, Wahrnehmungen abzugleichen und so bei der Konstruktion neuer Wirklichkeitsversionen Unterschiede und Gemeinsamkeiten gegeneinander abzuwägen. An den Objekten der Kunst lassen sich Geltungsansprüche sinnvoll thematisieren und schließlich auch entscheiden. Zudem kann in mehrfachen Rückkopplungen die anhand der Erfahrung von Kunst gewonnene Version überprüft, angepasst oder verworfen werden. [. . .] Kunst liefert mit Objekten die Gelegenheit, Kontroversen um Wirklichkeitsversionen ohne den Handlungszwang praktischer Lebenszusammenhänge und ohne die Gefahr eines Konfliktes mit unabsehbaren Konsequenzen auszutragen.
>
> (Lüddemann 2007: 36)

Bezüglich der Kommunikation mit Kunst verweist Lüddemann (2007: 50) auf die drei Formen „Vermitteln", „Transferieren" und „Evaluieren". Unter der Form des Vermittelns versteht Lüddemann (2007: 50) die Kunstvermittlung, wie sie durch Museum, Ausstellung und Katalog vorgenommen wird. Es geht hierbei um Kommunikation in Form einer Präsentation, durch die Kunst laut Lüddemann (2007: 50) grundlegend definiert ist. Beim Transferieren wird das Einbringen von Kunstpotenzialen in Bereiche wie zum Beispiel den Tourismus, das Marketing oder die Unterhaltungs- und Medienindustrie in den Blick genommen (Lüddemann 2007: 50). Dabei dienen „Themen und Verfahrensweisen der Kunst" dem Einsatz „als komplexe Bedeutungspotenziale in anderen Kontexten", indem „[d]ieser Transfer mit Kunst in einem instrumentellen Sinn um[geht]", in dessen Rahmen er „einige ihrer Potenziale [entfaltet]", „deren Wirkung" allerdings auf kontextuelle Bedingungen außerhalb der Kunst „adaptiert" (Lüddemann 2007: 50). Bei der dritten Form, dem Evaluieren, kommt der sprachliche Aspekt zum Tragen, indem „der Transfer zwischen Kunst und Diskurs" die „Bedeutungspotenziale" der Kunst „möglichst extensiv und unverstellt wirksam werden lässt", paradigmatisch in Form der Kunstkritik „als Prozedur produktiver Rezeption" (Lüddemann 2007: 50). Evaluation ist nach Lüddemann (2007: 50) somit als „ein Verfahren der Erprobung von Kunst im Hinblick auf Diskurse" zu verstehen.

Vorerst festzuhalten bleibt, dass sich die Aneignung von Kunst (im Museum) nicht etwa, wie Schwanitz (1999) behauptet,[35] schweigend vor dem betrachteten

---

35 „Der Diskurs der Kunst ist für den Bildungsbeflissenen am leichtesten zu erlernen. Man schweigt. Der Ort dieses Schweigens ist das Museum. [. . .] Das Schweigen signalisiert Ergrif-

Objekt vollzieht, sondern eine interaktive Leistung ist, die zum einen in der Auseinandersetzung mit sich selbst (vgl. Bruder/Ucok 2000: 337) stattfinden kann: Ähnlich wie Krotz (1997) in Bezug auf die Anschluss- beziehungsweise Zuschauerkommunikation im Rahmen der Fernsehrezeption konstatiert, dass die Rezipienten sich in einem „inneren Dialog" zuerst selbst mit dem individuellen Erleben der rezipierten Inhalte auseinandersetzen, bevor (und insofern) sie diese innerhalb einer Rezeptionsgemeinschaft teilen, so vermuten auch Bruder und Ucok (2000: 339), dass Personen, die allein ein Kunstwerk betrachten, in einen Dialog mit sich selbst treten, der – unabhängig von seinem Inhalt – ein Indiz für die sozial-interaktive Natur des Interpretationsprozesses ist und diese auch konstituiert. Zum anderen kann die Aneignung eines Kunstobjekts – teilweise als sich an den inneren Dialog anschließender Schritt – als „joint production" (Schwitalla 1993: 68) gemeinsam aktiv vor dem Kunstwerk hervorgebracht werden.

> Kunstrezeption vollzieht sich nicht nur im einsamen Verweilen vor dem Kunstwerk und im Schreiben über das Kunstwerk, sondern auch im Rahmen anwesenheitsgebundener Kommunikation mit anderen, die auch gerade dasselbe Kunstwerk sehen bzw. gesehen haben. Das Kunstwerk wird gewissermassen [sic!] Anlass und Thema der Interaktion Anwesender, sei es, dass es in der Sprech- und Zuhörsituation wahrnehmbar präsent ist, so dass darauf auch gezeigt werden kann; sei es, dass erinnernd und in absentia darauf mit genuin symbolischen Mitteln referiert werden muss. (Hausendorf/Müller 2016: 27)

Letzteres ist auch im Hinblick auf die in dieser Arbeit untersuchten Pausengespräche von Theaterzuschauern der Fall und wirkt sich dementsprechend auf die Bewertungsinteraktionen aus, indem beispielsweise im Voraus einer Bewertung das zu bewertende Objekt erst einmal (oftmals interaktiv) rekonstruiert werden muss (vgl. Schlinkmann 2018). Kunst schafft also, nach Filk und Simon (2010: 30, in Anlehnung an Luhmann 1995), eine Brücke zwischen innerer Wahrnehmung und der Kommunikation mit anderen und ermöglicht so den Austausch zwischen „psychischem" und „sozialem System". Ob der innere Dialog mit sich selbst, von dem Krotz (1997) sowie Bruder und Ucok (2000) ausgehen, eine Voraussetzung für die Ermöglichung von Kunstkommunikation ist, ist unklar. So bleibt die Frage, ob und wie im kommunikativen Austausch über das Rezipierte von den (Kunst-)Rezipienten inneres Erleben oder Nicht-Erleben verbalisiert wird und inwieweit dieses innere Erleben von ihnen als eine Ressource zur Kommunikation über Kunst genutzt wird, zunächst unbeantwortet.

---

fenheit. Im Grunde verhält man sich so wie in der Kirche: Man versinkt in Andacht vor den heiligen Bildern" (Schwanitz 1999: 405).

Erst die Rekonstruktion einer solchen, in den Gesprächen manifestierten Offenlegung emotionalen Erlebens kann Rückschlüsse darauf zulassen, welche Rolle der potenzielle Dialog mit sich selbst (vgl. Bruder/Ucok 2000) für die Kunstkommunikation spielt.[36]

Die sich im Zuge der gemeinsamen Aneignung von Kunst entspannende Kommunikation vor künstlerischen Objekten zeichnet sich durch eine Perspektivenvielfalt aus, die die Beteiligten im Rahmen ihrer Interaktion abzugleichen und, so vom Lehn und Heath (2007: 165), „miteinander in Einklang zu bringen versuchen". Diese Perspektivenvielfalt ist mit Blick auf die Interaktion allerdings nicht als statisch zu betrachten, sondern sie kann sich im Vollzug der sich vor dem künstlerischen Objekten entspannenden Interaktion dynamisch verändern (vom Lehn/Heath 2007: 165). Ob die Beteiligten dabei tatsächlich (stets) anstreben, ihre divergierenden Perspektiven „in Einklang zu bringen", bleibt für die in dieser Arbeit untersuchten Daten zu hinterfragen (siehe Kapitel 8.3.1). Die Rezeption und Aneignung von Kunst bleibt ein in weiten Teilen soziales Ereignis, das zur Bedeutungsstiftung und nicht zuletzt zur Selbstreflexion beiträgt und das auch dazu dient, Werteordnungen abzugleichen und auszuhandeln (vgl. Knape 2016: 156).

> Through interactively sharing their own experiences, competencies, and judgments, viewers express and construct aspects of themselves and others. This is certainly no less true in aesthetic experience than elsewhere. Viewers verbalize their experience of artwork in order to disclose its meaning to themselves and others. In so doing, they afford themselves meaning – and, perhaps, a sense of the meaningful – that is not otherwise available. Art talk may, therefore, be understood as a social institution by which viewers explore and engage in that most fundamental of all artifices: ourselves.
>
> (Bruder/Ucok 2000: 357)

Dass es sich bei der Kunstkommunikation um eine von Hausendorf (2005: 99) als riskant bezeichnete Kommunikationspraxis handelt, in der „das Sprechen über

36 Im Zusammenhang mit der Frage nach der Existenz eines inneren Dialogs im Rahmen der (Kunst-)Rezeption ist auch ein Blick auf neuere Forschungsarbeiten zur Audioguidekommunikation im Bereich der Kunstvermittlung beziehungsweise Aneignung bildender Kunst (vgl. Spieß/König 2018) interessant, verbunden mit der Frage, ob ein solcher, die Rezeption des Betrachters eines Kunstobjekts führender Audioguide einen Dialog des Betrachters mit sich selbst nicht bereits voraussetzt und an diesen anknüpft oder ob ein Audioguide erst zu einem solchen Dialog beziehungsweise einer Selbstreflexion hinsichtlich des Rezipierten führt. Interessant ist auch die Frage, wie die Rezipienten damit umgehen, dass keine unmittelbare Rückkopplung im Sinne von Rückfragen zu den durch die Audioguidekommunikation gelieferten Inhalten an das Gerät möglich ist, was wiederum – neben den Inhalten des Rezipierten – eine Anschlusskommunikation mit anderen bedingen könnte.

Kunst [. . .] selbst eine ‚Kunst' darstellt, die man beherrschen können muß, die aber auch scheitern und ‚danebengehen' kann", ist vor dem Hintergrund, dass „Sprechen über Kunst mit Wissen und Vorwissen, Bildung und Ausbildung zu tun hat" (Hausendorf 2005: 122), nachvollziehbar. Die gemeinsame interaktive Kunstaneignung geschieht allerdings nicht nur im Zuge der Kommunikation vor (statischen) Kunstexponaten, sondern vollzieht sich ebenso auch im Rahmen von Gesprächen unter Rezipienten performativer Kunst, beispielsweise im Theater, wo die Kommunikation der Gesellschaft mit der Kommunikation der Gesellschaft konfrontiert wird (vgl. Baecker 2005: 14; vgl. auch Hausendorf/Müller 2016: 14, in Anlehnung an Habermas 2006). Dabei wird im Anschluss an die Rezeption eines Theaterstücks dieses nicht nur hinsichtlich künstlerischer Aspekte bewertet, sondern Bewertungen von Einzelaspekten sowie des Theaterstücks in Gänze werden anknüpfend an und angestoßen durch das ästhetisch Vorgestellte ebenso auf die Ebene gesellschaftlicher Zusammenhänge in die Welt außerhalb des Theaters übertragen (vgl. Hrncal/Gerwinski 2015; vgl. auch Linz/Hrncal/Schlinkmann 2016).

Die vorangehend dargestellten Forschungsergebnisse zur Kunstkommunikation liefern einen hilfreichen Ausgangspunkt für die Analyse der in dieser Arbeit untersuchten Bewertungsinteraktionen in Theaterpausengesprächen. Sie zeigen auf, welch hohen Stellenwert das Bewerten im Bereich der privaten mündlichen Kommunikation über bildende Kunst einnimmt und wie es zur Aneignung von Kunst beitragen kann. Für die in Kapitel 8 analysierten Gespräche ist auf dieser Basis herauszustellen, was die Spezifik von Bewertungen performativer Kunst ausmacht, welchen potenziellen kommunikativen Mehraufwand die Restriktion bedingt, dass das im Theaterstück Erlebte erst nach dem und nicht etwa parallel zum Rezeptionsprozess bewertet werden kann, und welche (gesellschaftlichen) Funktionen das Bewerten beziehungsweise Bewertungsinteraktionen im vorliegenden Gesprächstyp übernehmen.

Da mit der Analyse der Bewertungsinteraktionen im empirischen Teil dieser Arbeit zugleich auch das in den Daten repräsentierte Theaterpublikum in den Fokus rückt, wird im folgenden Kapitel der Blick ergänzend zur linguistischen Forschung auf Studien gerichtet, die sich aus soziologischer Perspektive mit der Frage befassen, wie der Begriff ‚Publikum' überhaupt zu fassen ist und welche Spezifika verschiedene Publika aufweisen. Auch soll – vergleichend zu den vorangehend präsentierten Erkenntnissen aus der linguistischen Erforschung von Publikumskommunikation mit Bezug auf das Bewerten – geklärt werden, welchen Beitrag die genannten soziologischen Studien zur Erforschung der Publikumskommunikation, unter anderem speziell des Theaterpublikums, zur linguistischen Erforschung der Aneignungskommunikation (von Theaterbesuchern) leisten können.

3.2 Bewerten in der Publikumsforschung

Der Versuch einer Eingrenzung beziehungsweise einer Bestimmung des Publikums bringt gewisse Schwierigkeiten mit sich. Auf ein erstes, mit dem Terminus selbst verbundenes Ambiguitätsproblem weist McQuail (1997: 1) hin, indem er darauf aufmerksam macht, dass die Schwierigkeiten, die sich im Zusammenhang mit der Konzeptualisierung des Publikums ergeben, vor allem mit der Tatsache zusammenhängen, „that a single and simple word is being applied to an increasingly diverse and complex reality, open to alternative and competing theoretical formulations". Die Realität, auf die der Terminus ‚Publikum' Bezug nimmt, ist vielfältig und einer stetigen Veränderung unterworfen, denn

> [a]udiences are both a product of social context (which leads to shared cultural interests, understandings, and information needs) and a response to a particular pattern of media provision. Often they are both at the same time, as when a medium sets out to appeal to the members of a social category or the residents of a certain place. Media use also reflects broader patterns of time use, availability, lifestyle, and everyday routines. An audience can thus be defined in different and overlapping ways: by place (as in the case of local media); by people (as when a medium is characterized by an appeal to a certain age group, gender, political belief, or income category); by the particular type of medium or channel involved (technology and organization combined); by the content of its messages (genres, subject matter, styles); by time (as when one speaks of the ‚daytime' or the ‚prime-time' audience, or an audience that is fleeting and short term compared to one that endures).
>
> (McQuail 1997: 2, Herv. im Original)

Dieses „moderne" Medienpublikum ist vom „frühen" Publikum („of classical times") grundlegend zu unterscheiden, denn letzteres formierte sich an einem festen Ort und zu einem bestimmten Zeitpunkt (McQuail 1997: 3). Es besetzte ein Auditorium, einen Ort, an dem es Ereignisse unmittelbar wahrnehmen und darauf reagieren konnte (vgl. McQuail 1997: 3). Ein solches Publikum hatte nach McQuail (1997: 3) ein „collective life of its own", das auf einem gemeinsamen Hintergrund und der im jeweiligen Moment geteilten Erfahrung basierte. Diese Form von Publikum ist auch heute noch in vielen „circumstances of public display and spectatorship", unter anderem auch im Theater, vorzufinden (McQuail 1997: 3). Das in den Gesprächsdaten in dieser Arbeit repräsentierte Theaterpublikum ist folglich dem eher klassischen, an einem festen Ort versammelten und auf dem gemeinsamen Hintergrund der Rezeption des Theaterstück basierenden Publikum zuzuordnen.

Parallel existiert jedoch auch das massenmediale Publikum als eine disperse, individualisierte und privatisierte Größe, die längst nicht mehr so klar zu fassen ist wie eine abgrenzbare Gruppe anwesender Zuschauer (McQuail 1997: 3). Das Massenpublikum „lacks any organization, stable structures, rules or leadership" und „it has no will or means to act for itself and it has no fixed

location“ (McQuail 1997: 7). McQuail (1997: 7) charakterisiert das Massenpublikum als eine typischerweise sehr große Ansammlung separater Individuen, die einander unbekannt sind, aber deren Aufmerksamkeit auf ein Objekt gerichtet zusammenläuft, das sich außerhalb ihrer unmittelbaren persönlichen Umgebung oder Kontrolle befindet. Nichtsdestotrotz geht McQuail (1997: 7) davon aus, dass ein Großteil der (aktuellen) Publikumserfahrung als persönlich, kleinformatig sowie in das soziale Leben integriert und in vertrauten Gepflogenheiten ablaufend zu fassen ist. McQuail (1997: 91) unterscheidet zwei Typen von Publikum, nämlich zum einen das öffentliche, das sich auszeichnet durch „occasions of consciously motivated attention to reports of events that are of wide social significance [. . .], or that involve watching major live sporting events on television [. . .] or big entertainment events“. Des Weiteren beinhaltet dieser Publikums-Typ einen gewissen Grad an Identifikation mit einer weiter gefassten sozialen Gruppe, beispielsweise Fans (vgl. auch Hills 2017), Bürger, eine lokale Bevölkerungsgruppe oder eine „taste culture“ (McQuail 1997: 91). Neben dem öffentlichen Publikum stellt das private den zweiten Publikums-Typ dar. Die (Rezeptions-)Erfahrungen des privaten Publikums sind konstruiert mit Bezug zur eigenen Stimmung und eigenen Umständen, ohne Bezug zur Gesellschaft oder zu anderen Personen (McQuail 1997: 91). „When not purely introspective, it is likely to be concerned with self-comparison and matching with a media model, role, or personality in the search for an acceptable identity for public self-presentation“ (McQuail 1997: 91).

McQuail sieht folglich keinen Bezug zur Gesellschaft, wenn es um Rezeptionserfahrungen eines privaten Publikums geht. Dass diese Feststellung McQuails allerdings so nicht haltbar ist, zeigen nicht nur die in Kapitel 3.1 angeführten Studien zur Anschlusskommunikation in privaten Rezeptionsgruppen, zur Kunstkommunikation im Bereich der bildenden Kunst oder die bisherigen Untersuchungen von Theaterpausengesprächen (vgl. Hrncal/Gerwinski 2015; Linz/Hrncal/Schlinkmann 2016). Auch Untersuchungen von Rezeptionserfahrungen des privaten Publikums, wie zum Beispiel die auf Interviews basierende Erhebung von Johanson und Glow (2015), die untersuchen, wie Rezipienten im Anschluss an die Rezeption performativer Kunst das Erlebte bewerten, um so das von ihnen untersuchte Theaterpublikum rekonstruieren zu können. Johanson und Glow machen im Rahmen ihrer Studie auf die sich in der Erforschung der Evaluation des Einflusses von Kunst auf deren Rezipienten abzeichnende Tendenz übermäßig positiver Bewertungen aufmerksam. Ein Problem dieser Tendenz sehen Johanson und Glow (2015: 257) einerseits im methodischen Vorgehen bei der Datenerhebung, indem Rezipienten beispielsweise mit vorgefertigten Statements konfrontiert werden, zu denen sie ihre Einschätzung geben sollen („The artistic quality was high“, „This was an enjoyable social occasion“, „You learned

or experienced something new from it", „You like the place where (the event) was located", „You found it emotionally rewarding" oder „You would like to see (an event) like this again"). Andererseits werden besagte Evaluationen zumeist von Akteuren durchgeführt, für die eine positive Evaluation von großer Bedeutung ist (wie zum Beispiel Stiftungen oder vergleichbare Institutionen) (Johanson/Glow 2015: 255). Anders als Studien, die Daten mittels der vorangehend erwähnten Konfrontation von Rezipienten mit Statements erheben, greifen Johanson und Glow (2015: 258–259) im Rahmen ihrer Studie zur Untersuchung der Rezeptionserfahrung im Anschluss an performative Kunst auf Interviews zurück, von denen sie (unter Bezug auf Keaney 2008: 107) annehmen, eine bessere Nachvollziehbarkeit der Motivation und der Widerstände im Umgang mit Kunst zu ermöglichen. Als Teilnehmer ihrer Studie wählten Johanson und Glow (2015: 259) Personen aus, die regelmäßig Veranstaltungen performativer Kunst besuchen, sowie Personen, die sehr selten oder noch nie eine solche Veranstaltung besucht haben („non-experts"), bis sie im Rahmen der Studie dazu eingeladen wurden. Anders als die in Kapitel 3.1 dargestellten Studien zur Kunstkommunikation und im Unterschied zu den in der Datengrundlage der vorliegenden Arbeit repräsentierten Theaterbesuchern beziehen Johanson und Glow somit auch nicht mit der Praxis des Theaterbesuchs vertraute Personen in ihre Studie mit ein. Fragen, die die Teilnehmenden im Interview beantworten sollten, zielten auf Aspekte der Performance („What was the most important aspect of the performance to you?"), die Motivation des Besuchs der Veranstaltung („Why did you come to this performance?") und die Beurteilung der Performance („What did you like best and least about the performance?") ab (Johanson/Glow 2015: 259).

Auf Basis ihrer Datenerhebung kommen Johanson und Glow (2015: 259–260) zu dem Ergebnis, dass der Wunsch nach einer positiven oder erhebenden Erfahrung außerhalb des Arbeits- oder Familienlebens Kunstrezipienten dazu anregt, an Kunstereignissen teilzunehmen, „even if the content of the artwork is challenging". Die Möglichkeit zur Anschlusskommunikation kann sich positiv auf das Rezeptionserlebnis auswirken: „[T]here is also however a strong possibility that by giving research participants an opportunity to discuss their experience of a performance, the very fact of the research can improve their experience" (Johanson und Glow 2015: 260). Diese Beobachtung unterstreicht die These, dass für die Aneignung – seien es massenmediale Inhalte (vgl. unter anderem Holly/Püschel 1993 und Holly/Püschel/Bergmann 2001), Kunstwerke (vgl. unter anderem Hausendorf 2005, 2007, 2011; Müller/Kluwe 2012; Hausendorf/Müller 2016) oder Veranstaltungen performativer Kunst (vgl. unter anderem Habscheid et al. 2016; Hrncal/Gerwinski 2015; Linz/Hrncal/Schlinkmann 2016) – der kommunikative Austausch mit anderen Rezipienten und im Zuge dessen der Abgleich eigener

Wahrnehmungen, Erfahrungen, Haltungen, Deutungen und Bewertungen mit denen anderer Personen eine zentrale Rolle spielt.

Basierend auf den von ihnen erhobenen Interviews kommen Johanson und Glow (2015: 260–261) unter anderem zu dem folgenden Ergebnis:

> Not surprisingly, we found a correlation between people who attended live performing arts events infrequently or rarely, and non-positive responses. Such responses were articulated in ways that signify a lack of familiarity with the cultural form and an apparent absence of appropriate affective language, as well as a lack of comfort in speaking about it.

Weiterhin besteht unter den interviewten Rezipienten eine Tendenz, sich bei der Bewertung auf individuelle oder technische Aspekte der Performance zu konzentrieren (Johanson/Glow 2015: 262). Diese Tendenz ist unter anderem auch bei Bewertungsinteraktionen in den Pausengesprächen im Theater(foyer) zu erkennen (vgl. Hrncal/Gerwinski 2015; Linz/Hrncal/Schlinkmann 2016; Hrncal 2018). Dies bedeutet allerdings nicht, dass, wie Sedgmen (2014, o.S.) feststellt, die Inszenierung insgesamt weniger positiv bewertet wird als von Personen, die diese als ein „experienced whole“ betrachten. Das Vorgehen der Rezipienten, sich bei der Bewertung der Inszenierung auf einzelne Aspekte zu konzentrieren, interpretieren Johanson und Glow (2015: 262–263) mit Bezug zu einigen von ihnen erhobenen positiven Antworten als „demonstrations of just how determined the respondents are to report a positive aspect to the production“, denn „in the absence of feeling engaged, they resort to their appreciation of smaller and more technical aspects of the performance“. Die interviewten Kunstrezipienten, die selten oder nie Veranstaltungen performativer Kunst besucht haben, verbalisierten zudem ihre Unsicherheit hinsichtlich der „etiquette involved in theatre-going“ (Johanson/Glow 2015: 263). Ein mangelndes Repertoire an Praktiken, über das regelmäßige Theatergänger verfügen, führte dazu, dass die Probanden, von Johanson und Glow (2015: 259, 263) als „non-experts“ bezeichnet, ihre Unsicherheit bezüglich angemessener Verhaltensweisen (zum Beispiel der „richtige“ Zeitpunkt zu applaudieren) und damit auch das Erlebnis des Theaterbesuchs als negativ empfanden. Im Gegensatz zu den vorangehend geschilderten Gründen negativer Bewertungen stellen Johanson und Glow (2015: 264) auch positive Bewertungen fest, die darin begründet sind, dass die Rezipienten einen Zusammenhang zwischen ihrer eigenen und der im Theaterstück inszenierten Lebenswelt entdecken: „not only is there the general sense of the audience’s desire to have a positive or uplifting experience; there is also the specific desire and pleasure of having one’s own world view and sense of place (as either ‚us‘ or ‚them‘) confirmed“ (Johanson/Glow 2015: 265). Dieser Aspekt des Übertragens des Rezipierten auf die eigene Lebenswelt und unter Umständen auch auf die gesellschaftliche Wirklichkeit findet sich ebenso in der von Holly und Püschel (1993) sowie von Holly, Püschel

und Bergmann (2001) untersuchten Kommunikation im Anschluss an die Fernsehrezeption und in der von Hrncal und Gerwinski (2015), von Linz, Hrncal und Gerwinski (2016) sowie von Gerwinski, Habscheid und Linz (2018) untersuchten Kommunikation unter Zuschauern im Anschluss an einen Theaterbesuch. Johanson und Glow (2015: 267) stellen des Weiteren im Rahmen ihrer Untersuchung fest, dass Bewertungen der rezipierten Theaterinszenierungen umso positiver ausfallen, je vertrauter die Rezipienten mit den Gepflogenheiten der besuchten Veranstaltung sind.

Neben den beiden angeführten Studien von McQuail (1997), in denen es primär um die Konstruktion massenmedialer und privater Publika geht, sowie von Johanson und Glow (2015), die Rezeptionserfahrungen des Publikums rekonstruieren, versuchen aktuellere Studien (vgl. Knipp/Habscheid/Hrncal 2017) auf Basis empirischer Analysen authentischen Sprachmaterials zu untersuchen, wie sich beispielsweise verschiedene Teilpublika formieren (vgl. Knoblauch 2016 für sportliche und religiöse Großveranstaltungen) oder wie das Publikum von Akteuren im Bereich der performativen Kunst konstruiert wird (vgl. Schmidt 2017 für Theaterproben).

Auf Basis der oben erläuterten Untersuchungen ist davon auszugehen, dass das Theaterpublikum und seine Alltagspraktiken – zumindest für den konkreten Kontext und auf Basis der im empirischen Teil dieser Arbeit analysierten Daten – im Gegensatz zu einem dispersen massenmedialen Publikum, wie McQuail (1997) es beschreibt, als Präsenz-[37] beziehungsweise anwesenheits- und ortsgebundenes Publikum (vgl. Knoblauch 2016 sowie McQuail 1997) durch die Rekonstruktion von Verweisen auf die Orts- und Anwesenheitsgebundenheit der Zuschauer selbst (siehe dazu auch Kapitel 4.2) genauer bestimmt werden können. Die in der Studie von Johanson und Glow (2015) vorgenommene Rekonstruktion von Rezeptionserfahrungen und Bewertungsstrategien, wenn auch auf durch Interviews elizitierten Daten basierend, bietet eine Vergleichsbasis für die in der vorliegenden Arbeit analysierten und rekonstruierten Bewertungsinteraktionen, die von den Beteiligten gemeinsam realisiert und ausgehandelt werden. Entgegen McQuails (1997) Standpunkt, dass die Rezeptionserfahrungen eines privaten Publikums keinen Gesellschaftsbezug enthalten, wird in der vorliegenden Arbeit die These vertreten, dass dies sehr wohl der Fall sein und ein Übertrag von Rezeptionserfahrungen auf persönliche Erfahrungen und auf gesellschaftliche Zusammenhänge stattfinden kann (siehe auch Hrncal/Gerwinski 2015), um sich die im Theaterstück präsentierten Inhalte anzueignen, diese zu deuten, zu interpretie-

37 Ein Präsenzpublikum zeichnet sich dadurch aus, dass „Menschen einen gemeinsamen Fokus zur selben Zeit und im selben Raum teilen“ (Knoblauch 2016: 551).

ren, zu bewerten und sie vielleicht sogar erst durch den Übertrag verstehen zu können.

3.3 Zwischenfazit

Kapitel 3 diente dem Aufzeigen einiger Spezifika der Kommunikation verschiedener Rezeptionsgruppen (Fernsehzuschauer, Kunstrezipienten, Theaterpublikum) im Kontext von Aneignungskommunikation. Die oben dargestellten Ergebnisse bilden eine reichhaltige Vergleichsbasis für die in dieser Arbeit analysierten Gespräche von Theaterbesuchern, vor allem hinsichtlich des Bewertens. Ein Blick auf linguistische Untersuchungen zur massenmedialen Anschlusskommunikation zeigt, dass die Aneignung von Medieninhalten in privaten Gruppen vor dem heimischen Fernseher in großen Teilen als gemeinsamer Austausch stattfindet (vgl. dazu auch Traudt 2005: 7), in dessen Vollzug dem Abgleich von Ansichten und Bewertungen sowie dem Übertragen rezipierter Inhalte auf die eigene Lebenswelt eine zentrale Rolle zukommt.

Die im Rahmen der Betrachtung von Arbeiten zur Publikumsforschung erwähnte Studie von Johanson und Glow (2015) widmet sich auf der Basis von Interviews, in denen Bewertungen der Rezeptionserfahrung von den Forschern selbst durch vorgegebene Fragen initiiert wurden, der Analyse von Rezeptionserfahrungen und damit verbundenen Bewertungen von Theaterbesuchern. Auf Basis dieser durch Interviews erhobenen Daten machen Johanson und Glow (2015) auf eine Beobachtung aufmerksam, die sich auch in den dargestellten Untersuchungen zur fernsehbegleitenden Kommunikation sowie in den Zuschauergesprächen im Anschluss an die Rezeption eines Theaterstücks zeigt (vgl. Gerwinski/Habscheid/Linz 2018, Hrncal/Gerwinski 2015 sowie Linz/Hrncal/Schlinkmann 2016): Der Aspekt des Übertrags der rezipierten Inhalte auf die eigene Lebenswelt nimmt für die Rezipienten einen großen Stellenwert bei der Aneignung der rezipierten Inhalte ein. Festzuhalten bleibt, auch mit Blick auf die dargestellten Untersuchungen zur Kunstkommunikation, dass die Aneignung rezipierter Inhalte – aus dem Bereich der Massenmedien oder der Kunstkommunikation – vielfach als gemeinsame Aktivität im privaten oder (semi-)öffentlichen Austausch stattfindet, der den Beteiligten dazu dient, ihre Ansichten miteinander abzugleichen und sich so im Gruppen- beziehungsweise Personengefüge zu verorten und ihre persönlichen Erlebnisse sowie ihre eigene Lebenswelt mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Beziehung zu setzen. Das Rezipierte dient somit auch als Ressource, die alltäglichen Interaktionen mit anderen anzureichern (vgl. Traudt 2005: 7). Die Existenz und Form des von Krotz (1997) sowie von Bruder und Ucok (2000) konstatierten, sich im Zuge des Rezeptionsprozesses entspannenden und einem

möglicherweise kommunikativen Austausch mit anderen vorangehenden Dialogs mit sich selbst ist insofern zu hinterfragen, als dass dieser nicht notwendigerweise von den Beteiligten expliziert wird. Ob die Rezeption von Fernsehinhalten, eines Kunstwerks oder eines Theaterstücks mit einem inneren Dialog einhergeht und dieser im Fall der Kunstrezeption eine Voraussetzung für Kunstkommunikation darstellt, bleibt vorerst ungeklärt. Falls ein inneres Erleben während des Rezeptionsprozesses allerdings in der Kommunikation mit anderen expliziert wird, so kann beobachtet und rekonstruiert werden, inwieweit das eigene (emotionale) Erleben im gemeinsamen kommunikativen Austausch eine Rolle spielt und den Beteiligten gegebenenfalls als Ressource für Kunstkommunikation dient.

4 Bewerten im Kontext geselliger Interaktion

Mit Blick auf die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Gespräche spielt neben dem in Kapitel 3.1 bereits betrachteten Kontext der Kunstkommunikation ebenso der gesellige Kontext in der Interaktion der Beteiligten eine wichtige Rolle. Dass der Theaterbesuch für die Zuschauer auch ein geselliges Ereignis darstellt, wird unter anderem an den in den Gesprächen in unterschiedlichem Umfang enthaltenen Anteilen von Small Talk und phatischer Kommunikation deutlich (vgl. Linz/Hrncal/Schlinkmann 2016: 529; Gerwinski/Habscheid/Linz 2018 sowie Linz 2018). Im Fluchtpunkt dieses Kapitels stehen deshalb die Fragen, welche Funktionen phatische Kommun(ikat)ion, Small Talk und homileïscher Diskurs im Rahmen geselliger Kommunikation haben, und wie der Kontext der geselligen Interaktion die Gesprächsteilnehmer dabei unterstützen kann, im prestigeträchtigen Kommunikationsraum der Kunst (vgl. Müller/Kluwe 2012: 5) mit potenziell heiklen Positionierungen und *Face*-Bedrohungen umzugehen, die – wie in Kapitel 2 dargelegt – mit Bewertungen verbunden sind.

4.1 Phatische Kommunion, Small Talk und homileïscher Diskurs

Mit dem Terminus ‚phatic communion' („speech in social intercourse") referiert Malinowski (1923/1936: 296; vgl. auch Senft 2009: 226) auf nicht-zielgerichtete Interaktion, in der keine Informationen eingeführt werden und keine Bedeutung übermittelt wird, sondern die dazu dient, eine Beziehung zwischen den Interagierenden zu schaffen: „‚phatic communion' [. . .] serves to establish bonds of personal union between people brought together by the mere need of companionship and does not serve any purpose of communicating ideas" (Malinowski 1923/1936: 316).[38] In phatischer Kommunion erfüllen Äußerungen somit in erster Linie eine soziale Funktion, sie sind weder das Ergebnis intellektueller Reflexion, noch lösen sie beim Hörer Reflexion aus (Malinowski 1923/1936: 315). Aus diesem Grund sind sie für Malinowski (1923/1936: 315) nicht als ein Instrument der Übermittlung von Gedanken einzustufen, sondern als „*mode of action*, rather

38 Vergleiche dazu auch Senft (2009: 228): „[. . .] the terms ‚phatic communion' (and ‚phatic communication') are generally used to refer to utterances that are said to have exclusively social, bonding functions like establishing and maintaining a friendly and harmonious atmosphere in interpersonal relations, especially during the opening and closing stages of social – verbal – encounters".

Open Access. © 2020 Christine Hrncal, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110664546-004

than as a *countersign of thought*" (1923/1936: 296, Herv. im Original). Über den puren Austausch von Äußerungen, auch wenn es eigentlich nichts zu sagen gibt, führt phatische Kommunion zu einer angenehmen Atmosphäre höflicher, sozialer Interaktion (Malinowski 1923/1936: 316),[39] kann den Interagierenden den Einstieg in und den Ausstieg aus der Interaktion erleichtern (Laver 1975: 236) und zur Entschärfung, beispielsweise von als feindselig aufgefasstem Schweigen in Situationen, in denen Interaktion erwartet wird (Laver 1975: 220–221), beitragen.

Entgegen Lavers Standpunkt führen Coupland, Coupland und Robinson (1992: 213) an, dass phatische Kommunion nicht nur an den Rändern von Interaktionen auftritt (vgl. Laver 1975), sondern dass auf die Beziehung ausgerichtete und in einem phatischen Modus realisierte Interaktion ebenso in zielgerichteten Gesprächsphasen vorkommen kann.[40] Dies unterstreicht auch Jaworski (2000: 113), der festhält, dass es unmöglich ist, „doing sociability" gänzlich vom Austausch von Informationen zu separieren. Aus konversationsanalytischer Perspektive argumentieren Coupland, Coupland und Robinson (1992: 215, 217) dafür, dass von den Beteiligten im Zuge der Interaktion und mit Bezug auf ihre Beziehung gemeinsam ausgehandelt wird, ob eine Gesprächsphase als phatisch oder nicht phatisch behandelt wird – in Abhängigkeit von der sequenziellen Platzierung, dem jeweiligen Kontext und den jeweiligen interaktionalen Zielen.

Ähnlich wie phatische Kommunion dient auch Small Talk als beziehungsstiftendes Element in der Interaktion. Während Malinowski und Laver, wie oben dargestellt, von einer Zweckentbundenheit bei phatischer Kommunion ausgehen, zeigt neben Coupland, Coupland und Robinson (1992) auch Holmes (2005), dass Beziehungsmanagement mithilfe von Small Talk ebenfalls in institutionellen Zu-

---

39 Dies gilt laut Malinowski (1923/1936: 316) sowohl für „primitive" als auch für „zivilisierte" Interaktion. Bezüglich der Funktion von Wörtern zur Übermittlung von Gedanken führt Malinowski (1923/1936: 316) an: „It is only in certain very special uses among a civilized community and only in its highest uses that language is employed to frame and express thoughts. In poetic and literary production, language is made to embody human feelings and passions, to render in a subtle and convincing manner certain inner states and processes of mind. In works of science and philosophy, highly developed types of speech are used to control ideas and to make them common property of civilized mankind".

40 „[. . .] we might see the fringes of interaction as a natural locus for relational goals to be foregrounded – that is, as sequences where a phatic design or ‚frame' for talk (Goffman 1974) is particularly salient. On the other hand, by this account, phatic communion would cease to be associated *uniquely* with the fringes of encounters (Laver) or extended chatting (Malinowski, Cheepen) and we should expect to find instances where a relationally designed and perhaps phatic mode of talk surfaces whenever relational goals become salient – even *within* sequences of transactional, instrumental, or task-oriented talk" (Coupland/Coupland/Robinson 1992: 213, Herv. im Original).

sammenhängen betrieben wird. Hier kann Small Talk ein großes Spektrum an Funktionen erfüllen und eingesetzt werden, um beispielsweise Freundlichkeit zu kommunizieren, um Übereinstimmung zu etablieren sowie um Solidarität zwischen Angestellten aufrechtzuerhalten (Holmes 2005: 353). Small Talk kann sich auf typischerweise unkontroverse Themen wie das Wetter, ritualisierte Nachfragen zur Gesundheit, soziale Aktivitäten fernab der Arbeit, Sport, allgemeine Beschwerden (zum Beispiel über die Wirtschaft), positive Kommentare zum Aussehen einer Person oder die Arbeit beziehen (Holmes 2005: 353–354). Dabei müssen die Beteiligten auch die Fähigkeit besitzen, angemessen Small Talk zu betreiben, denn was im einen Kontext als angemessenes Small Talk-Thema gilt, kann in einem anderen Kontext als unangemessen aufgefasst werden (Holmes 2005: 354; vgl. auch Habscheid 2018). Auch eine falsche Einschätzung in Bezug auf gemeinsames Hintergrundwissen kann sich negativ auf Small Talk und damit verbunden auf die Beziehung zwischen den Beteiligten auswirken beziehungsweise dazu führen, dass Small Talk erst gar nicht zustande kommt (Holmes 2005: 354). In diesem Zusammenhang können auch soziale Faktoren, insbesondere die Art der Beziehung der Beteiligten, das Geschlecht sowie der hierarchische Status der Personen Small Talk beeinflussen (Holmes 2005: 354–355). Ein „sicheres" Small Talk-Thema, auf das die Beteiligten zurückgreifen können, ist nach Holmes (2005: 356) das Thematisieren der Arbeit selbst, beispielsweise durch Verweise darauf, wie beschäftigt man gerade ist. Ähnlich wie es Laver (1975) für phatische Kommunion schildert, stellt Holmes (2005: 357) für Small Talk fest, dass dieser typischerweise an den „Rändern" der Interaktion auftritt, wenn sich beispielsweise Angestellte am jeweiligen Tag zum ersten Mal begegnen oder zusammen am Arbeitsplatz eintreffen. Nichtsdestotrotz erscheinen Episoden des Small Talks auch an anderen Punkten in der Interaktion, beispielsweise um eine Brücke zu ausgedehnterem *social talk* zu schlagen (vgl. Holmes 2005: 360–361). Sowohl phatische Kommunion als auch Small Talk sind folglich nicht auf Interaktionsränder beschränkt, sondern können als Mittel zum Management der sozialen Beziehung zwischen den Interagierenden im gesamten Verlauf der Interaktion auftreten (vgl. Habscheid 2018).

In der funktionalen Pragmatik führen Ehlich und Rehbein (1980: 343) mit Bezug zu institutioneller Kommunikation (siehe Kapitel 2.3.2) das Konzept des homileïschen Diskurses ein, „um auf nicht-institutionelle Funktionen menschlicher Rede" in institutionellen Zusammenhängen zu verweisen (Rehbein 2012: 85).[41] Dahinter steht die Beobachtung, dass beim Zusammentreffen von Menschen nicht

41 Vergleiche Ehlich und Rehbein (1980: 343): „Es gibt einen Bereich sprachlichen Handelns, der einerseits aufgrund seiner festen Organisation gewisse Gemeinsamkeiten mit dem Sprechen in Institutionen aufweist, andererseits dem institutionsspezifischen Handeln entgegengesetzt zu sein scheint. [. . .] Untersucht man Sprache in Institutionen, so wird man immer

immer zielgerichtetes Handeln im Vordergrund steht, sondern auch lediglich das „Miteinander-Reden“, die „gesellschaftlich[e] Reproduktion“, den Zweck des Gesprächs darstellen kann (Rehbein 2012: 85). Den homileïschen Diskurs fasst Rehbein (2012: 89) als „de[n] gesellschaftliche[n] Ort, an dem sprachlich verhandelt wird, was in der Welt ‚nicht aufgeht‘“. Pausengespräche stellen nach Rehbein (2012: 88, Herv. im Original; vgl. auch Ehlich/Rehbein 1980: 343), „wenngleich oft nur in Ansätzen“, einen gesellschaftlichen Ort des homileïschen Diskurses dar, in dessen Rahmen den an ihm beteiligten Personen „eine psychische Erholung von der permanent geforderten, *zielgerichteten* Aufmerksamkeit am Arbeitsplatz zuteil“ wird. Neben dieser entlastenden Funktion kommt dem homileïschen Diskurs auch eine entschärfende Funktion, beispielsweise bei Streitigkeiten, zu (vgl. Rehbein 2012: 102).

Small Talk und phatische Kommunikation können durch ihr beziehungsstiftendes und -erhaltendes Potenzial soziale Vorraussetzungen beziehungsweise Rahmenbedingungen schaffen (vgl. Habscheid 2018), die es den Beteiligten erleichtern, eine potenziell heikle, gesichtsbedrohende sowie durch einen hohen sozialen Distinktionswert (vgl. Müller/Kluwe 2012: 5) gekennzeichnete Kommunikation über Kunst zu betreiben und ihnen zudem Ressourcen bieten, durch die Wahl bestimmter Themen aus dieser teils belastenden, fokussierten Interaktion auszusteigen (siehe Kapitel 8).

4.2 Kontext und Situation

Das Pausengespräch als institutionell vorgesehener Bestandteil der zeitlich und räumlich begrenzten sozialen Veranstaltung des Theaterbesuchs weist einerseits spezifische Ausprägungen und Abläufe wie beispielsweise das Verlassen des Theatersaals, das Versorgen mit Getränken oder die Rückkehr in den Theatersaal auf. Andererseits umfasst es auch bestimmte kommunikative Aktivitäten, unter anderem den kommunikativen Austausch über das Stück oder private Themen sowie damit verbunden den kommunikativen Abgleich von Erlebnissen und Wahrnehmungen. Im Vollzug dieser Aktivitäten können Small Talk und phatische Kommunikation – wie im vorangehenden Kapitel aufgezeigt – die Beteiligten bei der Aufgabe, das Rezipierte zu ver- und bearbeiten, unterstützen. Um beschreiben zu können, inwiefern der Kontext der geselligen Interaktion sowie die situativen Spezifika der in dieser Arbeit analysierten Pausengesprä-

---

wieder neben den auf die institutionsspezifischen Zwecke bezogenen Handlungen auf solche scheinbar für die Institution dysfunktionale Kommunikation stoßen [. . .]“.

che den Beteiligten als Ressource zur Unterstützung der Bewältigung der Aufgabe der Kunskommunikation dienen können, wird zunächst angeführt, wie die Begriffe Kontext und Situation aus ethnomethodologischer und gesprächsanalytischer Perspektive bestimmt sind.

Nach Schegloff weisen soziale Aktivitäten stets „einen kontextuell gebundenen Charakter“ (Bergmann 2001: 921) auf, indem Äußerungen und Handlungen der an der Interaktion Beteiligten sich „reflexiv auf den Kontext“ beziehen, in den sie eingebettet sind. Auch Bergmann (2001: 921) hält fest, dass die Äußerungen der Beteiligten immer wieder auf die Situation sowie den Kontext verweisen, in dem sie realisiert werden. Dies bedeutet, dass die Beteiligten immer auch Kontext und Situation ihrer Gespräche in den Blick nehmen müssen, um „Gehalt und Sinn einer Äusserung [sic!]“ nachvollziehen zu können (Bergmann 2001: 921).

Schegloff (1992: 195) differenziert zwischen einem externen und einem intrainteraktionalen Kontext: Der intra-interaktionale Kontext wird durch die Strukturen des vorangegangenen Gesprächs und das Betragen der Beteiligten hergestellt (vgl. Sidnell 2010: 245). Dieser Kontext umfasst laut Sidnell (2010: 245) die jeweilige Art und Weise der Interaktion, in der sich die Beteiligten als involviert verstehen, zum Beispiel eine wissenschaftliche Diskussion, ein belangloser Streit, ein vertrauliches Geplauder usw. Van Dijk (2007: 286) beschreibt diese Perspektive auf Kontext als die unmittelbare Situation „of actual discourse production and understanding“, wie sie in *Face-to-face*-Interaktionen vorliegt, in denen die Beteiligten ko-präsent sind. Schegloff (1992: 195) charakterisiert diesen Kontext-Typ als „the sorts of sequences of talk or courses of conduct in which particular events may occur (stories, request sequences, etc.), the capacity in which participants act relative to the episode in progress (e. g. as initiator of a conversation or topic, or its recipient), etc.“. Der neben dem intra-interaktionalen Kontext von Schegloff (1992: 195) genannte externe Kontext umfasst größere Aspekte, beispielsweise der sozialen Stratifikation oder des institutionellen Zusammenhangs (vgl. auch Sidnell 2010: 245). Es geht dabei um eine weiter gefasste historische, gesellschaftliche oder kulturelle Situation, die nicht nur auf die aktuell Beteiligten, sondern auch auf Gruppen, Gemeinschaften oder Institutionen bezogen ist (van Dijk 2007: 286). Sie ist nicht auf die zeitlichen und örtlichen Gegebenheiten einer aktuellen Äußerung begrenzt, sondern umfasst eine weitere Zeitspanne und einen größeren Ort (van Dijk 2007: 286).

Aus konversationsanalytischer Perspektive wird bei der Bestimmung des jeweiligen Kontexts der Blick darauf gerichtet, wie die Interagierenden selbst Aspekte dieses Kontexts, in dem ihre Gespräche stattfinden, durch Verweise auf eben jene Aspekte relevant setzen (vgl. Sidnell 2010: 246). Die Frage ist also, inwieweit die Tatsache, dass das Gespräch in einem bestimmten Setting stattfindet, Konsequenzen für die Form, den Verlauf, den Inhalt oder den Interaktionscharakter

des jeweiligen Gesprächs hat (Schegloff 1991: 53, zitiert nach Sidnell 2010: 246). Anders perspektiviert – so Schegloff (1992: 197) – scheint es angemessener, wenn nicht sogar eher der Fall zu sein, dass das Sprechen oder Handeln der Beteiligten einen bestimmten Kontext „aufruft", als dass der Kontext das Sprechen und Handeln beeinflusst.

Auch Sidnell (2010: 247) konzeptioniert Kontext mit Bezug auf Heritage (1984) als dialektisches Modell. Am Beispiel von Gerichtsverhandlungen hält Sidnell (2010: 249) fest, dass sich die Beteiligten stetig am institutionellen Kontext, in dem sie agieren, orientieren. „This orientation shapes the ways in which the participants speak and thus they can be seen to talk the context into being." (Sidnell 2010: 249) Diese von Sidnell angeführte Orientierung trägt des Weiteren zur Gestaltung des gesamten Verlaufs des Gesprächs bei:

> Indeed, it is not just that one participant is *invoking* or *imposing* the institutional context but, rather, that all the participants are co-constructing it. It is the participants' common and for the most part unquestioning engagement in this or that kind of sequence that provides for the felt presence of the institutional context. (Sidnell 2010: 249, Herv. im Original)

Nach Sidnell wird der (institutionelle) Kontext, in dem die Beteiligten handeln, erst durch die Art und Weise der Realisierung der Handlungen erkennbar. Es geht aus konversationsanalytischer Perspektive bei der Analyse sprachlicher Interaktion darum, herauszustellen, wie die Interagierenden selbst Aspekte dieses Kontexts, in dem ihre Gespräche stattfinden, relevant setzen (vgl. Sidnell 2010: 246). Kontext ist folglich dynamisch zu denken, denn

> every action is simultaneously *context shaped* (in that the framework of action from which it emerges provides primary organization for its production and interpretation) and *context renewing* (in that it now helps constitute the frame of relevance that will shape subsequent action). (Goodwin/Heritage 1990: 289, Herv. im Original)

Die dynamische und reflexive Sichtweise bedeutet, dass das sprachliche Handeln der Beteiligten zum einen in einem bestimmten Kontext situiert, auf ihn zugeschnitten und so durch diesen geformt und zum anderen kontexterneuernd ist, indem die Beteiligten den Kontext erhalten, modifizieren, aktualisieren oder transformieren (vgl. Goodwin/Heritage 1990: 286–287).

Dass der Kontext von den Beteiligten interaktiv hervorgebracht wird, gilt ebenso für die Situierung von Gesprächen: Auch die jeweilige Gesprächssituation ist keine statische, die Gespräche umhüllende Größe, sondern die örtlichen und räumlichen Gegebenheiten sind „Bestandteile der kommunikativen (und über Kommunikation hinausreichenden) und zugleich soziokognitiven Praktiken, deren sinnhafte, individuell zugerechnete Einheiten ‚Handlungen' und ihre kulturellen Verstehenshintergründe sind" (Habscheid/Linz 2018: 1). Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Pausengespräche ermöglichen es den Beteiligten,

sich in einem geselligen Rahmen, wenn auch in einer räumlich und zeitlich begrenzten Situation (siehe Kapitel 2.3.2), über das im Theaterstück Rezipierte auszutauschen. Mit ihren Kunstkommunikation relevant setzenden Äußerungen kommunizieren die Beteiligten nicht nur ihre Haltungen und nehmen Positionierungen vor, sondern es geht auch um die Demonstration von Wissen, das nach Müller und Kluwe (2012: 5) im Kontext der Kommunikation über Kunst immer auch ein exklusives Wissen ist und als soziales Distinktionsmerkmal dienen kann. Die Exklusivität dieser Art der Kommunikation, in der es Schwanitz (1999: 394) zufolge auch darum geht, „mit kultivierten Leuten mitzuhalten, ohne unangenehm aufzufallen", ist allerdings nur nach außen gerichtet abgrenzend, während sich die Zuschauergruppen nach innen durch einen kooperativen Charakter auszeichnen (vgl. Habscheid 2018), in dem es um das Miteinander, also um Vergemeinschaftung, und nicht um ein Gegeneinander geht. Im prestigeträchtigen Kontext der Kunstkommunikation, also auch in den Pausengesprächen, ist – wenn man mit Steinig (2016: 69) davon ausgeht, dass bildungssprachliches Handeln als Mittel für möglichen Prestigegewinn dienen kann – mit eben solchem sprachlichen Handeln zu rechnen (vgl. auch Habscheid 2018). Bildungssprachliches Handeln dient ebenso der Selbstdarstellung und regt laut Steinig (2016: 71) auch „Bildungsprozesse bei den Rezipienten an, die sich auf dieses Sprachverhalten einlassen". Dies ist ein wichtiger Punkt für die in dieser Arbeit analysierten Bewertungsinteraktionen, in denen es schließlich auch darum geht, Wissen und Kompetenz zu zeigen und so andere Beteiligte möglicherweise von seinem Urteil zu überzeugen. Zu klären bleibt im empirischen Teil dieser Arbeit, inwiefern sich die Beteiligten auf bildungssprachliches Handeln beziehungsweise das entsprechende Sprachverhalten einlassen, fehlendes Wissen „durch geschickte Themenwechsel" überspielen und über eine „flexibel einsetzbare Smalltalk-Kompetenz" verfügen (Steinig 2016: 71; siehe auch Kapitel 4.1).

Für Themenwechsel von der Kunstkommunikation hin zu Small Talk-Themen bieten in der sozialen Situation des Theaterbesuchs örtliche Gegebenheiten Material (zum Beispiel die Spielstätte mit ihren Räumlichkeiten und Außenanlagen sowie in der semi-öffentlichen Situation anwesende Dritte), um mit den vielleicht durch andere im Rahmen der Kunstkommunikation über das Theaterstück aufgedeckten Wissenslücken umzugehen. Den geselligen und inkludierenden Charakter in ihren Gesprächen heben die Beteiligten unter anderem durch verschiedene Formen der Bezugnahmen hervor. So dient im folgenden Ausschnitt Emma und Monika ein Objekt im Außenbereich des Theaters als Ressource für eine scherzhafte Interaktionssequenz:

Beispiel 1: Köln_14-04-22_BrainAndBeauty_Gr.3[42]

570 (6.4)
571 Emma: ((atmet aus; ca. 1.1s))
572 (1.2)
573 Emma: oh.
574 HOCHspannungs<<kichernd>lebensgefahr>.
575 <<lachend> [TR]Afo zwei>.
576 Monika: [oh:.]
577 Monika: ((la[cht)) °h] [lass] uns die zigarette !REIN!werfen.
578 Emma: [hier-] [°h]
579 Monika: ((lacht)) °h
580 (3.2)
581 Emma: ja is ja nich BRENNbar.
582 is ja nur HOCHs[pannung.]
583 Monika: [(((Lachansatz))]
584 Emma: hhh°
585 (0.5)

Auch Bezugnahmen auf beziehungsweise Lästereien über andere anwesende Personen werden von den Beteiligten als Ressource zur Vergemeinschaftung genutzt. So nimmt im folgenden Ausschnitt Hildegard zum Beispiel das Wiedererkennen einer anderen im Theaterfoyer anwesenden Person zum Anlass, um den anderen Mitgliedern ihrer Gruppe, Kristina und Irmgard, über eine kurze private Episode zu berichten:

Beispiel 2: Köln_14-05-28_Ehre_Gr.2

400 Hildegard: da STEHT einer-
401 da steht einer den ich KENne und den ich-
402 dem (.) dem ich LETZtens schon-
403 °h vor vor mehreren MOnaten versprochen hab-
404 dass ich ihn einfach mal ANrufe.
405 und ich hab_s nich geTAN.

42 Die im Rahmen des DFG-Projeks (siehe Kapitel 1 und 6) vorgenommene und in dieser Arbeit übernommene Bezeichnung der Beispiele setzt sich zusammen aus dem Aufnahmeort, dem Aufnahmedatum, dem Titel des Theaterstücks sowie der Nummer der Teilnehmergruppe. Aufgrund unterschiedlicher Überarbeitungsstufen können sich die Transkripte in Teilen von den entsprechenden Transkripten in früheren aus dem Projekt hervorgegangenen Publikationen unterscheiden.

406		und jetzt is der heu[te WIEder da:.]
407	Irmgard:	[und was wa]s: wird_ihm jetzt EINfallen?
408	Hildegard:	[(ich) ich KANN-]
409	Irmgard:	[wenn er dich S]IEHT?
410	Hildegard:	jetzt kann ich ihm doch nich schon WIEder sagen-
411		ich RUF sie mal an herr meixxx:-
412	Kristina:	(.) NEE_e?
413	Irmgard:	[(beRUFlich) oder was-]
414	Kristina:	[und wenn du dann nicht ANrufst?]
415	Hildegard:	[doo:f.]
416	Irmgard:	[beRUFlich.]
417	Hildegard:	°h nei:n.
418	Irmgard:	[nein.]
419	Hildegard:	[eigentlich NICH so.]=ja: (.) im grunde is_es n beruflicher konTAKT?=Aber öhm:.
420		°hh (.) wir MÖgen uns so irgendwie?
421		aber eigentlich weiß_ich gar nich was ich mit dem REden soll.
422	Irmgard:	((lacht)) °h
423	Kristina:	(oh) der HERR da?
424	Hildegard:	nein ich sag jetzt !NICH! wer das is:.
425		(0.4)
426	Hildegard:	ich ZEIG da jetzt nIch drauf.
427		ich versuch ihn zu ignoRIEren.
428	Irmgard:	((lacht))
429	Hildegard:	nich HINzugucken.
430		(0.3)
431	Kristina:	°hh naJA.
432	Irmgard:	also wenn er auf uns ZUkommt-
433		und dich freudig beGRÜSST-
434		dann is die [sache geLÖST.]
435	Hildegard:	[der !KOMMT! nich auf uns zu.]
436	Irmgard:	[((lacht))]
437	Hildegard:	[ich muss immer] auf IHN zukommen.
438	Irmgard:	((lacht))
439	Hildegard:	er is_n ganz SCHÜCHterner.
440	Irmgard:	[((lacht))]
441	Kristina:	[((lacht))]
442	Hildegard:	[((lacht))] °h ((seuftzt)) (.) °h

In Beispiel 3 unterhalten sich Dina und ihre Mutter Susanne über die Haare einer ihnen unbekannten, im Theaterfoyer anwesenden Zuschauerin:

Beispiel 3: Köln_14-09-25_DieLücke_Gr.3

```
252  Dina:      oh hat die lange HAAre.
253             =SIEHST du das?
254             (0.8)
255  Dina:      haare bis zu den !KNIEN!.
256             (1.3)
257  Susanne:   OAH oh ja-
258             (0.2)
259  Susanne:   oh ja das find ich aber NICH schön.
260             (0.5)
261  Susanne:   ((schmatzt)) KRASS.
262             (1.3)
263  Dina:      ah RICHtig krAss.
264             (1.8)
265  Dina:      glaubst du die sind ECHT?
266             die <<lachend> sind so LANG die haare>.
267             (1.8)
268  Susanne:   ((schmatzt)) glaub SCHON.
269             (1.2)
270  Susanne:   wenn man so lange HAAre hat des macht ma nich mit
                extEnsions.
271             des wird zu TEUer.
272             (1.7)
273  Dina:      WEISS ich nich.
274             (7.1)
```

Wenig später nehmen die beiden auf einige der im Theaterpublikum vertretenen Personen Bezug und schreiben diesen dann ihrer Ansicht nach typische Theaterbesucher-Kategorien zu:

Beispiel 4: Köln_14-09-25_DieLücke_Gr.3

```
282  Susanne:   es war VOLL ge(ll)?
283             s war RICHtig ähm-
284             (0.9)
285  Susanne:   also Al[le plätze beSETZT auch.]
286  Dina:             [ja auch (.) auch so    ] unterschiedliche
                MENschen ne?
```

```
287  Susanne:  toTAL-
288            (0.4)
289  Dina:     al[so so ÄLtere-           ]
290  Susanne:    [diese TYpischen theAter-]
291  Dina:     ja[ja.]
292  Susanne:    [äh ]m-
293            (0.7)
294  Susanne:  BILd[ungs-]
295  Dina:         [diese] kul[tuRELlen-]
296  Susanne:                 [blaBLA   ] (.) hmhm.
297  Dina:     ja-
298            (0.6)
299  Dina:     un dann aber auch so JUNge menschen.
300            guck mal die gruppe da DRÜben.
301            (0.8)
302  Susanne:  ja.
303            (2.3)
304  Susanne:  aber des GLAUB ich ähm ((schmatzt)) liegt hier an
               dIEsem (.) theAter.
305            (1.4)
306  Susanne:  ((schmatzt)) dass es halt nich immer so gAnz diese (.)
               STANdardsachen sind.
307            (1.4)
308  Dina:     ja es war ja <<lachend> jetz ALles andere> als
               stAndard.
```

Themenwechsel vom Theaterstück und damit der Kommunikation über (performative) Kunst hin zu Themen, die in den Bereich der phatischen Kommunikation (siehe Kapitel 4.1) fallen, können – neben „primär physische[n] Praktiken" (Habscheid/Linz 2018) wie beispielsweise dem Versorgen mit Getränken oder einem Spaziergang durch die Außenanlagen der Spielstätte – die Beteiligten dabei unterstützen, sich von der teilweise mit Anstrengung verbundenen Rezeption des Theaterstücks zu entlasten (vgl. Habscheid/Linz 2018).

Neben den oben erwähnten Bezugnahmen auf örtliche Gegebenheiten setzen die Beteiligten in ihren Gesprächen auch den zeitlichen Rahmen der Veranstaltung beziehungsweise des Pausengesprächs relevant. Dieser durch die Institution vorgegebene, zeitlich festgelegte Rahmen wird für die Theaterbesucher durch einen äußeren Rahmen (Beginn und Ende der Theatervorstellung) und einen inneren Rahmen (Beginn und Ende der Pause zwischen den Teilen des Theaterstücks) wahrnehmbar (vgl. Linz 2018). Während das Ausschalten des

Lichts im Theatersaal sowie das Öffnen eines gegebenenfalls vorhandenen Vorhangs als äußerer Rahmen den Zuschauer erkennen lassen, dass „die Welt [. . .] nun auf der Bühne [stattfindet]" (Hettlage 1991: 129), wird der innere Rahmen für die Theaterbesucher durch ein akustisches Signal, von Hettlage (1991: 129) auch als „raum-zeitliches Grenzzeichen" bezeichnet, zum Ein- und Ausleuten der Pause wahrnehmbar (vgl. auch Linz 2018). Das akustische Signal zur zeitlichen Eingrenzung der Pause bildet gleichermaßen auch die „Anfangs- und Schlußklamme[r]" (Hettlage 1991: 130, mit Bezug zu Goffmans Rahmenanalyse) des Pausengesprächs im Theater(foyer) und rahmt dieses als eine „Episode" (Hettlage 1991: 129) der sozialen Veranstaltung „Theaterbesuch". Solche „Anfangs- und Schlußklammern" dienen, so Hettlage (1991: 129), der Verzahnung von „Ereignisse[n] mit der Umwelt" sowie der Unterstreichung eines „‚Innenraums' gegenüber einer äußeren Wirklichkeit" (vgl. auch Habscheid/Linz 2018; Linz/Hrncal/Schlinkmann 2016: 526; Hrncal/Gerwinski 2015). Das Ende, mit Goffmans Worten die Schlussklammer der Theaterpause, ist für die Beteiligten allerdings in einigen Fällen nicht exakt vorhersehbar (vgl. Habscheid/Linz 2018), was oftmals bei der weiteren Planung des Pausengesprächs bedacht werden muss und von ihnen in ihren Gesprächen auch relevant gesetzt wird. Die von institutioneller Seite des Theaters zeitlich restringierte Pause und die Auswirkung dieser zeitlichen Einschränkung auf die Planung der Ausgestaltung der Pause werden in den Beispielen 5 und 6 deutlich.

So vergewissert sich Irmgard im folgenden Ausschnitt bei Cornelia nach der Länge der Pause, die ihr scheinbar als Entscheidungsfolie dafür dient, ob das Pausengespräch im Innen- oder Außenbereich des Theaters fortgeführt wird:

Beispiel 5: Köln_14-04-22_BrainAndBeauty_Gr.2

```
144  Irmgard:    wAs hat sie geSAGT?
145              wie !LANG! is die pAUse?
146              (0.3)
147  Cornelia:   ZEHN minu:ten.
148              (1.0)
149  Irmgard:    lohnt sich ja gar nich RAUSzugehen-
150              (0.9)
```

Die oben bereits angesprochene, zum Teil nicht vorhersehbare Pausenlänge zeigt sich in Beispiel 6 sowohl in der von Monika als auch von Emma jeweils mit dem Unsicherheitsmarker „glaub ich" gerahmten Äußerung:

Beispiel 6: Köln_14-04-22_BrainAndBeauty_Gr.3

```
198  Emma:     [((atmet aus; ca. 1.1 s))   ]
199  Monika:   [glaub ich RAUCH jetz lieber] nich so lang?
200            (1.0)
201  Emma:     wieSO;
202            (0.8)
203  Emma:     wir ham glaub ich genug ZEIT.
204            °hhh
205            (2.4)
```

Insgesamt wird an den beiden angeführten Beispielen deutlich, dass die Pausenlänge als zeitliche Orientierung für die Beteiligten bei der Planung ihrer Gespräche eine wichtige Rolle spielt (siehe auch Kapitel 8.4.1).

4.3 Zwischenfazit

Die vorangehende Betrachtung von phatischer Kommunion, Small Talk und homileïschem Diskurs hat gezeigt, dass die drei Konzepte teilweise Gemeinsamkeiten aufweisen, andererseits aber auch zu differenzieren sind. Während es Ehlich und Rehbein (1980) bei ihrem Konzept des homileïschen Diskurses primär darum geht, auf Gesprächsabschnitte zu verweisen, die der Entlastung der Beteiligten von mit ihrem Arbeitsalltag verbundenen Aufgaben dienen und als nicht zielgerichtete Kommunikation zu beschreiben sind, verweist der Terminus ‚phatische Kommunion' nach Malinowski (1923/1936) auf die gesprächsetablierende und -erhaltende Funktion von Kommunikation im Allgemeinen, die dazu dient, in einem bestimmten Modus soziale Beziehungen sowie eine angenehme Gesprächsatmosphäre herzustellen, aufrechtzuerhalten und Stille zu vermeiden. Als typische „Orte" phatischer Kommunion nennen Malinowski (1923/1936) und auch Laver (1975) „Gesprächsränder", das heißt Einstiege in sowie Ausstiege aus der Interaktion. Small Talk schließt bestimmte Themenbereiche ein, tritt als Bestandteil der beiden erstgenannten Phänomene auf und kann im Gespräch verschiedene Funktionen übernehmen. Es wird insgesamt deutlich, dass sich Small Talk und phatische Kommunion nicht nur auf Interaktionseinstiege und -ausstiege beschränken, sondern auch mitten in der Interaktion, parallel oder ergänzend zu aktuell von den Beteiligten bearbeiteten (sprachlichen) Aktivitäten stattfinden können. Welches Small Talk-Thema angemessen ist und wie lange Small Talk aufrechterhalten werden kann und sollte, unterliegt kontextspezifischen und situationsgebundenen Voraussetzungen, die von den Beteiligten durch ihr sprachliches Handeln stetig erneuert beziehungsweise aktualisiert werden

(vgl. Goodwin/Heritage 1990). Festzuhalten bleibt mit Blick auf die in der vorliegenden Arbeit analysierten Gespräche vor allem, dass Episoden phatischer Kommunion und Small Talk den Beteiligten als entlastende Ressource oder sogar zur Entschärfung heikler Situationen dienen können. Diese Funktion kann nicht nur bei der Demonstration von Wissen (als ein Bestandteil von *doing being* gebildet) oder dem Aufdecken von Nichtwissen (vgl. Steinig 2016) eine große Rolle spielen, sondern auch für das Management nichtübereinstimmender Bewertungen im Rahmen eines geselligen Ereignisses, bei dem es auch um Unterhaltung und Vergnügen geht. Material für gesellige Kommunikation und die Möglichkeit des Sich-Vergnügens liefern unter anderem örtliche Gegebenheiten. Im gemeinsamen Wahrnehmungsraum vorhandene Objekte und Personen können den Beteiligten als Gesprächsanlass dienen und ihnen den Einstieg in oder den Ausstieg aus Bewertungsinteraktionen erleichtern. Nach Habscheid (2018) ist davon auszugehen, dass Small Talk im Fokus der Interaktion stehen kann, wenn es darum geht, „alle Beteiligten in eine (gesellige) soziale Aktivität einzubinden“. Es kann aber auch zu Mischformen von Small Talk und institutioneller Kommunikation kommen oder Small Talk tritt in den Hintergrund „während die sachbezogene Kommunikation im Vordergrund steht“ (Habscheid 2018).

Für die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Gespräche bedeutet die in Kapitel 4.2 skizzierte Konzeptionierung von Kontext, dass die an den Bewertungsinteraktionen Beteiligten ihre Äußerungen mit Blick auf den Kontext der Kunstkommunikation sowie der geselligen Interaktion und mit Blick auf die örtlichen und zeitlichen Gegebenheiten realisieren, diese so relevant setzen sowie aufrufen, und diese Kontexte und die Situation ihrer Gespräche durch ihre Äußerungen fortwährend erneuern. Die (musterhaften) Ausprägungen ihrer Äußerungen sind deshalb lediglich für die jeweilige Situation aktuell.

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln mit der Diskussion verschiedener Bewertungskonzepte und mit einem Blick auf Forschungsarbeiten zum Bewerten in der Interaktion aus einer konversationsanalytischen Perspektive sowie mit der Skizzierung der Rolle von Bewertungen im Kontext der Zuschauer- und der geselligen Kommunikation das theoretische Fundament für die im empirischen Teil dieser Arbeit vorgenommene Analyse gelegt wurde, wird im folgenden Kapitel die methodische Basis für die Untersuchung von Bewertungsinteraktionen in den vorliegenden Gesprächen erläutert.

5 Methodische Basis

Für das methodische Vorgehen im Rahmen der Analyse von Bewertungsinteraktionen in Pausengesprächen im Theater(foyer) hat sich vor allem der Ansatz der auf der ethnomethodologischen Konversationsanalyse fußenden Gesprächsanalyse als nutzbar erwiesen, um die Vielschichtigkeit, Dynamik, Situations- und Kontextbezogenheit sowie den interaktionalen und kontingenten Charakter von Bewertungsprozessen (siehe Kapitel 2) in den in Kapitel 8 untersuchten Pausengesprächen adäquat beschreiben zu können. Die Entstehung der Konversations- beziehungsweise Gesprächsanalyse und zentrale Kernpunkte einer gesprächsanalytischen Vorgehensweise werden nachfolgend skizziert.[43]

5.1 Ethnomethodologie, Konversationsanalyse und Gesprächsanalyse

Die in den 1960er- und 1970er-Jahren entstandene Konversationsanalyse hat ihre Wurzeln in der von Garfinkel (1967) begründeten Ethnomethodologie (vgl. Bergmann 1994: 4), die darauf abzielte, herauszustellen, „was die Mitglieder einer Gesellschaft bei der Abwicklung alltäglicher Angelegenheiten wissen, denken und tun“ (Bergmann 1981: 10), das heißt, wie sie soziale Wirklichkeit durch ihr soziales Handeln konstituieren (vgl. Bergmann 1981: 11). Im Vordergrund der Ethnomethodologie steht das Herausstellen der (unhinterfragt und als selbstverständlich vorausgesetzten) [44] Methoden und Verfahren, auf die die Interagierenden zurückgreifen, um „soziale Wirklichkeit und Ordnung“ zu produzieren (Bergmann 1981: 11–12; vgl. auch Gülich/Mondada

43 Bei der Skizzierung der ethnomethodologischen Konversationsanalyse und Gesprächsanalyse konzentriere ich mich auf die Entwicklung sowie zentrale methodische Grundsätze dieser beiden Ansätze. Für eine differenzierte Darstellung der verschiedenen Untersuchungsbereiche der Konversationsanalyse siehe unter anderem Bergmann (1981, 1994, 2001), Deppermann (2008), Hutchby und Wooffitt (2012), Stukenbrock (2013) sowie Clift (2016).

44 Dass wir die Methoden und Verfahren für gewöhnlich als „selbstverständliche Bestandteile unserer Alltagspraxis“ auffassen und „nicht hinterfragen oder reflektieren, sondern immer wieder aufs Neue praktisch vollziehen“, bedeutet nach Hillebrandt (2014: 45–55) nicht, dass wir dies nicht können, denn hin und wieder, „müssen wir dies sogar tun“ (vgl. Garfinkels Krisenexperimente). „In der Regel sehen wir aber davon ab, ohne auch dies nun wieder bewusst zu planen. Wir vermeiden die ständige Reflexion, die alle Alltagspraxis übrigens blockieren würde, indem wir die alltäglichen Situationen routiniert bewältigen“ (Hillebrandt 2014: 46).

Open Access. © 2020 Christine Hrncal, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110664546-005

2008: 13). Die Beantwortung der Frage, wie die Interagierenden soziale Wirklichkeit und Ordnung herstellen, erfolgt nicht etwa auf der Basis „abstrakter Handlungstheorien“, sondern durch die Untersuchung „situierter Handlungspraktiken“ (Stukenbrock 2013: 221). Somit ist die soziale Wirklichkeit „das Produkt der alltäglichen Praktiken, die soziale Akteure immer wieder aufs Neue inszenieren“ (Hillebrandt 2014: 44) und formiert sich in der Perspektive Garfinkels als eine Vollzugswirklichkeit,[45] die „lokal (also: vor Ort, im Ablauf des Handelns), endogen (also: in und aus der Handlungssituation), audiovisuell (also: durch Hören und Sprechen, durch Wahrnehmen und Agieren) in der Interaktion der Beteiligten erzeugt wird“ (Bergmann 1981: 12). Garfinkel (1967: 1, Herv. im Original) fasst die Vollzugswirklichkeit mit Bezug zu seinen Studien wie folgt:

> Their [Garfinkels Studien, C.H.] central recommendation is that the activities whereby members produce and manage settings of organized everyday affairs are identical with members' procedures for making those settings ‚account-able.‘ The ‚reflexive,‘ or ‚incarnate‘ character of accounting practices and accounts makes up the crux of that recommendation. When I speak of accountable my interests are directed to such matters as the following. I mean observable-and-reportable, *i. e.* available to members as situated practices of looking-and-telling.

Für Garfinkel ist die Reflexivität von *accounting practices* und *accounts* der Kernpunkt, der dafür ausschlaggebend ist, dass die soziale Wirklichkeit als geordnet, äußerlich und faktisch wahrnehmbar wird (vgl. Bergmann 1981: 13).[46] Der Ethnomethodologie geht es, so hält Hillebrandt (2014: 47) fest, vor allem darum, anhand der Analyse solcher *accounts* „möglichst viele Praktiken der Sinnproduktion zu identifizieren und in geordneter Relation zueinander zu stellen“. Bergmann (1981: 13) weist darauf hin, dass die Interagierenden im Zuge der Realisierung ihrer „praktische[n] Handlungsziele“, sprich beim Vollzug bestimmter Praktiken, „auch Unklarheiten, Vagheiten“ sowie „Vermutungen in Kauf“ nehmen und „ein als bekannt unterstelltes Alltagswissen“ voraussetzen.

45 Vergleiche die Definition von Stukenbrock (2013: 222, Herv. im Original): „Der Begriff Vollzugswirklichkeit bezieht sich auf die Erzeugung von Wirklichkeit durch die soziale Praxis, auf die sich von Augenblick zu Augenblick (*moment-by-moment*) entfaltende, durch Interaktion hergestellte Wirklichkeit der Handelnden. Nach dieser Auffassung ist Wirklichkeit nicht als objektiv gegebene, extern vorgefundene Realität vorhanden, sondern sie wird durch das alltägliche, geordnete Handeln der Menschen selbst erzeugt. In der wissenschaftlichen Analyse liegt der Fokus auf der Prozesshaftigkeit der Wirklichkeitserzeugung, das heißt auf den *online*-Aktivitäten, mit denen Handelnde die Wirklichkeit stets von Neuem hervorbringen.“

46 Vergleiche zu einer Kritik der Display-Annahme in der Ethnomethodologie Deppermann (2001: 55).

Auch Deppermann (2001: 55) greift diese Beobachtung auf und hält fest, dass „die von den Interaktionsteilnehmern dokumentierten Verständnisse ihres Tuns [. . .] häufig vage, indirekt, vieldeutig und widersprüchlich" sind.

Die von Garfinkel entwickelte Ethnomethodologie bildet den Ausgangspunkt für die ab Mitte der 1960er-Jahre entstehende Konversationsanalyse, die von einer Gruppe amerikanischer Soziologinnen und Soziologen um Harvey Sacks und Emanuel Schegloff entwickelt wurde (vgl. Bergmann 1981: 14). Die Datengrundlage der Studien dieser Gruppe bildeten natürliche[47] Interaktionen, die der Alltagspraxis der an ihnen beteiligten Personen entstammten (vgl. Bergmann 1981: 14). Das Ziel der ethnomethodologischen Konversationsanalyse ist, datengeleitet die Methoden herauszustellen,

> mittels derer die Teilnehmer an einem Gespräch im Vollzug ihrer (sprachlichen) Handlungen die Geordnetheit der (sprachlichen) Interaktion herstellen, das Verhalten ihrer Handlungspartner auf die in ihm zum Ausdruck kommende Geordnetheit hin analysieren und die Resultate dieser Analysen wiederum in ihren Äußerungen manifest werden lassen.
> (Bergmann 1981: 15–16)

Die möglichst detaillierte Darstellung der (sprachlichen) Methoden zur Herstellung sozialer Wirklichkeit erforderte die Konservierung von Gesprächen in Form von Ton- und Videoaufzeichnungen, die es den Forschern ermöglichten, die aufgezeichneten Daten zu Analysezwecken „beliebig oft reproduzier[en]" zu können (Bergmann 1981: 15). Im Gegensatz zu Interviewaussagen oder Beobachtungsprotokollen brachten die Ton- und Videoaufzeichnungen den Vorteil mit sich, dass sie „einen im Moment ablaufenden sozialen Vorgang auf registrierende Weise konservieren", anstatt diesen auf Basis etwa schriftlicher Aufzeichnungen zu rekonstruieren (Bergmann 2001: 922).

> Erst der registrierende Konservierungsmodus, der ein soziales Geschehen in den Details seines realen Ablaufs fixiert, ermöglicht dem Beobachter, die ‚lokale' Produktion von sozialer Ordnung zu verfolgen, also zu analysieren, wie die Interagierenden sich in ihren Äusserungen sinnhaft aneinander orientieren und zu intersubjektiv abgestimmten Realitätskonstruktionen gelangen. (Bergmann 2001: 922)

An die Konservierung der Daten schließt zumeist deren Verschriftlichung in Form von Transkripten an. Die Transkripte dienen zum einen als unterstützendes Analysematerial, zum anderen ermöglichen sie dem Rezipienten die

47 Die (sprachlichen und nicht-sprachlichen) Interaktionen sind, so Bergmann (1981: 18), insofern als natürlich einzustufen, als dass sie „unter Bedingungen stattfanden, die nicht vom Untersucher festgelegt, kontrolliert oder manipuliert wurden" (vgl. auch Bergmann 2001: 922). Siehe zu einer Auseinandersetzung mit dem Natürlichkeitsanspruch aufgezeichneter Daten Gerwinski/Linz (2018).

Nachvollziehbarkeit der Analyse (vgl. Bergmann 1981: 19). Dabei darf laut Bergmann (1981: 20) die Perspektive der Beteiligten nicht aus dem Blick geraten, sondern „das Transkript ist [. . .] bei jedem analytischen Schritt gleichsam aus der Perspektive der Gesprächsteilnehmer als zeitliches Abbild einer linear ablaufenden, sich aufschichtenden sprachlichen Interaktion zu behandeln". Bei der Analyse der durch Audio- und Videoaufzeichnungen sowie Transkripte konservierten Interaktionen und der Herausstellung von Verfahren zur Herstellung von Geordnetheit geht es in einem nächsten Schritt darum, im „Untersuchungsmaterial bestimmte Gleichförmigkeiten und Regelhaftigkeiten aufzufinden, also durch Beobachtung eine Geordnetheit der Struktur festzustellen" (Bergmann 1981: 21). Dabei ist davon auszugehen, dass die in den Daten auftretenden „Geordnetheiten keine Zufallsprodukte" darstellten, „sondern systematisch produzierte Erzeugnisse sind, und zwar Erzeugnisse der methodischen Lösung struktureller Probleme der Interaktionsorganisation", die es dann zu rekonstruieren gilt (Bergmann 1981: 21–22). So ist eine weitere zentrale Maxime der Konversationsanalyse der von Sacks (1984) mit „order at all points" betitelte Leitsatz, der besagt, dass alles im Transkript Auftretende nicht etwa als zufällig vorhanden anzusehen ist, sondern dass alles „als Bestandteil einer sich reproduzierenden Ordnung" zu betrachten und „in den Kreis möglicher und relevanter Untersuchungsphänomene" einzubeziehen ist (Bergmann 2001: 923). In einem sich an die Transkription anschließenden Schritt erfolgt die Beschreibung „des methodischen Apparat[s] [. . .], mittels dessen die Handelnden ihre Interaktion abwickeln können und der dafür sorgt, daß die strukturellen Probleme der Gesprächsorganisation für die Interagierenden ‚unproblematische Probleme' bleiben" (Bergmann 1981: 22). Eine über die Daten, an denen der methodische Apparat entwickelt wurde, hinausgehende Bestimmung der „Maschinerie", die losgelöst „von den jeweils besonderen Umständen und Gegebenheiten einer Interaktionssituation im Handeln der Beteiligten immer wieder die Geordnetheit und Strukturiertheit dieser Interaktion hervorbringt", ist ein Ziel des konversationsanalytischen Vorgehens (Bergmann 1981: 22). Die Herausbildung einer „theoretischen Begrifflichkeit" (Bergmann 1981: 23) erfolgt im Rahmen eines konversationsanalytischen Vorgehens datengestützt. Dies impliziert eine induktive Herangehensweise, bei der Thesen auf Basis von in den Daten beobachteten Phänomenen aufgestellt werden, und bei der nicht im Vorhinein generierte Hypothesen an den Daten „abgeprüft" (vgl. Bergmann 2001: 923) oder von außen „Kategorien eines soziologischen Beschreibungsapparats" vorgegeben und an die Daten herangetragen werden (Stukenbrock 2013: 221). Bei der Analyse der ihm vorliegenden Daten greift nach Bergmann (1981: 23) der Analytiker zwar wiederholt auf sein „intuitives Verständnis" zurück, sollte andererseits aber von diesem Abstand nehmen und ausführen,

„welche (ethno-)analytischen Mittel und Techniken ihm zu seinem Verständnis verholfen haben“. Verbunden mit der Paraphrasierung von Sprecheräußerungen im Rahmen der Analyse von Daten weist Bergmann (1981: 24) auf die in der Konversationsanalyse vorherrschende Maxime hin, dass der Analyse der „Äußerungen der Interagierenden“ das Hauptaugenmerk gilt, und macht zudem auf die damit verbundene Gefahr aufmerksam, dass der Analytiker bei der Untersuchung der Gespräche seine eigenen Paraphrasierungen und Interpretationen in den Fokus seiner Analyse rückt. Bergmann folgend machen auch Gülich und Mondada (2008: 17) darauf aufmerksam, dass die Analyse „grundsätzlich der Perspektive der Kommunikationsteilnehmer“ zu folgen hat, indem der Analytiker „rekonstruiert, wie eine Äußerung oder Handlung in der Interaktion von den Beteiligten interpretiert und behandelt wird“. Daran schließt sich ein weiteres, zentrales Vorgehen konversationsanalytischer Forschung an: Die Äußerungen der an der Interaktion Beteiligten werden „immer zu denen der Gesprächspartner in Bezug gesetzt und als Ergebnis gemeinsamer Aktivitäten“ betrachtet, und nicht situations- und kontextentbunden als Einzelbeiträge analysiert (Gülich/Mondada 2008: 18). Denn die „soziale Wirklichkeit wird nicht als etwas objektiv Gegebenes und Vorfindliches aufgefasst“, sondern „als fortwährende Hervorbringung, als interaktive **Herstellungsleistung** (*accomplishment*)“ gesehen (Stukenbrock 2013: 222, Herv. im Original). Stand in den Anfängen der Konversationsanalyse noch die Untersuchung von (privaten) Alltagsgesprächen im Vordergrund, rückten schnell auch Daten aus institutionellen Zusammenhängen in den Untersuchungsfokus (vgl. Gülich/Mondada 2008: 19), aus denen beispielsweise die *workplace studies* beziehungsweise *studies of work* hervorgingen. Im Rahmen dieser Studien standen vor allem die Analysen realer Arbeitsvollzüge im Fokus, und damit auch das Beschreiben situativ verkörperter Praktiken sowie das Herausstellen der „für die jeweilige Arbeit spezifischen praktischen Kenntnisse“ (Meyer/Meier zu Verl 2013: 210).

Ab den 1970er-Jahren fand die Konversationsanalyse zunehmend auch im deutschsprachigen Raum Beachtung (Bergmann 2001: 920). Vor allem in der Sprachwissenschaft, „die ein zunehmendes Interesse an real gesprochener Sprache und an den kommunikativen und kontextuellen Dimensionen des Sprechens entwickelte“, wurden konversationsanalytische Arbeiten rezipiert (Bergmann 2001: 920). Schließlich führte der Einfluss der Konversationsanalyse, im Deutschen auch als Gesprächsanalyse bezeichnet, in der Linguistik zu einer Herausbildung der Gesprächsforschung[48] als einer eigenständigen

48 Der englische Ausdruck „conversation analysis“ wird in der deutschsprachigen Forschung durch „Konversationsanalyse“, „Gesprächsforschung“ oder „Gesprächsanalyse“ (Stukenbrock

Teildisziplin, die laut Gülich und Mondada (2008: 25) „zu einer stärkeren Berücksichtigung sprachlicher Phänomene geführt hat". Im Fokus der auf der ethnomethodologischen Konversationsanalyse fußenden Gesprächsanalyse steht das Bestreben, Gesprächspraktiken der Interagierenden zu rekonstruieren und damit einhergehend der Frage nachzugehen,

> nach welchen Prinzipien und mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen Menschen ihren Austausch gestalten und dabei die Wirklichkeit, in der sie leben, herstellen. Diese Gesprächswirklichkeit wird von den Gesprächsteilnehmern *konstituiert*, d. h. sie benutzen systematische und meist routinisierte *Gesprächspraktiken*, mit denen sie im Gespräch Sinn herstellen und seinen Verlauf organisieren.
> (Deppermann 2008: 9, Herv. im Original)

Aktuell entstehen zudem immer mehr Forschungsansätze, die über eine reine Betrachtung der verbalen Ebene hinaus auch nonverbale sowie visuell wahrnehmbare Aspekte, also „den Gebrauch von Gestik, Mimik, Blick, Körperorientierung, Bewegung im Raum sowie den Einsatz materieller Objekte und medialer Technologien in der Interaktion untersuchen" (Stukenbrock 2013: 217; vgl. auch Ayaß 2008: 349).

5.2 Transkriptionskonventionen

Die Transkription der in dieser Arbeit analysierten Gespräche orientiert sich an dem von Selting et al. (2009) entwickelten Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT 2). Die Gesprächstranskripte liegen als Basistranskripte vor und wurden, sofern dies für die Analyse relevant war, auf Feintranskripte erweitert.

Die Selting et al. (2009) entnommenen Notationskonventionen sind nachfolgend in den für die Transkripte in dieser Arbeit relevanten Aspekten dargestellt:

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[ ] [ ]	Überlappungen und Simultansprechen
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente

2013: 223) übersetzt. Stukenbrock (2013: 223, Herv. im Original) weist darauf hin, dass der Terminus ‚Konversationsanalyse' insofern als nicht „ganz passend" erscheint, als der Ausdruck ‚Konversation' eine Ausklammerung gewisser Gesprächstypen suggeriert, und somit „den Forschungsgegenstand nur unzureichend kennzeichnet", zumal sich die Konversationsanalyse „mit **allen Formen mündlicher Kommunikation**" befasst (vgl. auch Bergmann 1994: 3).

Ein- und Ausatmen

°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2–0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5–0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8–1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(0.2)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2–0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5–0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8–1.0 Sek.

Lachen

haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens
<<lachend> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a nei_ein nee_e	zweisilbige Signale

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo) (solche/welche)	mögliche Alternativen
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((. . .))	Auslassung im Transkript

Akzentuierung

akZENT Fokusakzent
akzEnt Nebenakzent
ak!ZENT! extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

? hoch steigend
, mittel steigend
- gleich bleibend
; mittel fallend
. tief fallend

Auffällige Tonhöhensprünge

↑ kleinere Tonhöhensprünge nach oben

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<flüsternd> > Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben

Sonstige Konventionen

<<erstaunt> > interpretierende Kommentare mit Reichweite

In den Transkripten finden sich zudem teilweise mehrere Hauptakzente innerhalb einer Intonationseinheit. Dies hängt damit zusammen, dass in den betreffenden Passagen die Sprecherbeiträge im Rahmen der Realisierung von Episoden emotionaler Exaltation (vgl. Kindt 2016 sowie Kapitel 3.1) auffällig affektiv aufgeladen werden und die prosodische Markierung im Rahmen von Bewertungsinteraktionen einen besonderen Stellenwert einnimmt (siehe Kapitel 2.2 mit Bezug auf Goodwin 2018: 144, 149–150). Die unmarkierte Form der Akzentuierung innerhalb einer Intonationseinheit ist in diesem Fall zugunsten einer markierten Form mehrerer betonter Silben innerhalb einer Intonationseinheit aufgehoben (vgl. auch Uhmann 1996 zu sogenannten *beat clashes* bei der Realisierung von Bewertungen). Die Funktionen dieser prosodischen Konturierung einzelner Sprecherbeiträge werden in Kapitel 7 und Kapitel 8 differenzierter erläutert.

6 Datengrundlage

Nach der Darlegung der methodischen Basis für die Analyse der dieser Arbeit zugrunde liegenden Gespräche dient das folgende Kapitel der Erläuterung der Datengrundlage. Nach einer kurzen Skizzierung des DFG-Projekts *Theater im Gespräch. Sprachliche Kunstaneignungspraktiken in der Theaterpause*, der Erhebungsorte und der Datenerhebung wird das im Projekt entstandene Datenkorpus dargestellt sowie die für diese Arbeit getroffene Datenauswahl erläutert. Mit Blick auf die Analyse der Bewertungsinteraktionen in den Foyergesprächen werden die Theaterstücke, in deren Rahmen die ausgewählten Gespräche stattgefunden haben, beschrieben, bevor die Konstellationen der Zuschauergruppen in den ausgewählten Gesprächen tabellarisch angeführt werden. Bei der Beschreibung der Erhebungsorte, der Theaterstücke und der Gruppenkonstellationen beschränke ich mich auf basale Informationen sowie auf Aspekte, die in den Gesprächen von den Beteiligten selbst relevant gesetzt werden oder einen wichtigen Hinweis für die Analyse geben.

6.1 Beschreibung des Projekts

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Gespräche von Theaterbesuchern wurden im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) von 2014 bis 2016 geförderten Projekts *Theater im Gespräch. Sprachliche Kunstaneignungspraktiken in der Theaterpause* unter der Leitung von Stephan Habscheid (Universität Siegen) und Erika Linz (Universität Bonn) am Schauspiel Köln sowie im Apollo-Theater Siegen[49] erhoben. Ziel des Projekts war eine Rekonstruktion des für die Gespräche in der Theaterpause „charakteristischen sprachlich-kommunikativen Repertoires“ auf der Basis von Audioaufnahmen (Habscheid/Linz 2018: 6), die von den Gesprächsteilnehmern selbst aufgezeichnet wurden (siehe Kapitel 6.3). Anhand der folgenden drei Foki sollten auf Basis des Datenmaterials spezifische kommunikative „Praktiken der Anschlusskommunikation“ herausgestellt werden (Habscheid/Linz 2018: 6):

> 1. sprachlich-interaktionale Verfahren zum Vollzug der spezifischen sozialen Situation des Pausengesprächs als geselliges Ereignis, 2. rekonstruktive und transkriptive Verfahren der sprachlichen Bezugnahme auf die ästhetischen Erfahrungen während der Aufführung und

49 Zu einer ausführlicheren Beschreibung der Erhebungsorte siehe Kapitel 6.2 sowie Schlinkmann/Hesse (2018).

Open Access. © 2020 Christine Hrncal, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110664546-006

3. sprachlich-interaktionale Verfahren der durch das Theater angeregten Reflexion über die eigene Lebenswelt und die gesellschaftliche Wirklichkeit.

Es wurde davon ausgegangen, dass die untersuchten Gespräche „als spezifische soziale Praxis an der Schnittstelle von öffentlicher Kunstinstitution und Geselligkeit sprachliche Aneignungspraktiken von Kunst mit Konversation und ‚Small Talk' [. . .] verbinden" (Habscheid/Linz 2018: 6).

6.2 Erhebungsorte

Als Erhebungsorte dienten das Schauspiel Köln sowie das Apollo-Theater Siegen.[50] Die beiden Spielstätten repräsentieren mit ihren unterschiedlichen Programmen einerseits die Vielfalt der deutschen Theaterlandschaft und unterscheiden sich andererseits hinsichtlich einiger Aspekte. Das Schauspiel Köln liegt in einer international bekannten Millionenstadt mit einem großen Spektrum an kulturellen Angeboten, während die Universitätsstadt Siegen als kleine Großstadt innerhalb einer – abgesehen von einigen bedeutenden Industriebetrieben – eher ländlich geprägten Region mit einem im Vergleich zu Köln geringerem kulturellen Angebot einzuordnen ist. Des Weiteren verfügt das Schauspiel Köln über Hausregisseure und ein festes Ensemble an Schauspielern. Neben der Inszenierung zahlreicher Eigenproduktionen werden auch Gastspiele aufgeführt. Im Gegensatz zum Schauspiel Köln hat das Apollo-Theater Siegen kein festes Ensemble, sondern zeichnet sich als Bespieltheater durch Gastspiele und eine begrenzte Anzahl an Eigenproduktionen aus.

Da die mit den beiden Spielstätten jeweils verbundenen räumlichen Gegebenheiten in den analysierten Gesprächen von den Beteiligten thematisiert und unter Umständen auch bewertet werden, dient die nachfolgende Beschreibung der Erhebungsorte einer ersten Orientierung für die in Kapitel 8 vorgestellten Datenanalysen.

Die Aufnahmen der Foyergespräche am Schauspiel Köln in den Spielzeiten 2013/14 sowie 2014/15 fanden – aufgrund einer 2012 begonnenen, umfangreichen Sanierung des Stammhauses neben der Oper am Offenbachplatz – in den Ausweichspielstätten *Carlswerk* in Köln-Mülheim und in der *Halle Kalk* in Köln Kalk, zwei ehemaligen Industriehallen, statt. Die Spielstätte *Carlswerk* umfasst neben den beiden Theatersälen *Depot 1* und *Depot 2* auch den sogenannten *CarlsGarten*, in dem sich die Theaterbesucher in der Pause zwischen den Teilen

50 Soweit nicht anders gekennzeichnet, lehnen sich die nachfolgenden Ausführungen in diesem Kapitel an Schlinkmann/Hesse (2018) an.

einer Theateraufführung oder in deren Anschluss teilweise aufhalten. Im *Carlswerk* gibt es zudem einen Foyerbereich mit einer Bar und verschiedenen Sitzmöglichkeiten. Die Spielstätte *Halle Kalk* umfasst einen Theatersaal, ein Foyer mit Bar und einigen Sitzgelegenheiten sowie einen Außenbereich mit einer Holzterrasse und weiteren Sitzgelegenheiten.

Das Apollo-Theater Siegen liegt zentral inmitten der Innenstadt, direkt neben der Sieg. Bis 1957 diente das Apollo-Theater als Licht- und Schauspielhaus, bevor 2005 der Neubau des Theaters hinter der historischen Fassade des Apollo-Kinos begann.[51] 2007 wurde das Apollo-Theater in seiner jetzigen Form eröffnet. Die Spielstätte umfasst einen Theatersaal, einen Außenbereich (Vorplatz) sowie ein unteres und ein oberes Foyer. Zur linken und rechten Seite des Theatersaals befindet sich auf der Ebene des oberen Foyers jeweils ein weiterer Raum. Der Raum links neben dem Theatersaal wird für Lesungen, Diskussionen oder Publikumsgespräche genutzt, während der Raum auf der rechten Seite des Theatersaals mit einer Getränketheke, Sitzgelegenheiten und einem Klavier als Lounge dient. Über das obere Foyer, das weitere Sitzgelegenheiten bietet, gelangt man über Treppen auf der jeweils rechten und linken Seite in das untere Foyer, in dem sich, neben einigen Stehtischen, die Theaterkasse, eine Getränketheke, die Garderobe sowie der Durchgang zu einem angrenzenden Restaurant befinden. Die Foyergespräche im Apollo-Theater Siegen wurden in der Spielzeit 2014/15 erhoben.

6.3 Datenerhebung

Die Akquise von an der Datenerhebung interessierten Theaterbesuchern erfolgte über persönliche Kontakte der Projektmitarbeiter sowie deren Kollegen, indem diese in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis erfragten, wer regelmäßig zusammen mit anderen Personen ins Theater geht und wer aus diesem Personenkreis eventuell Interesse an der Teilnahme an einem linguistischen Forschungsprojekt hätte (vgl. Habscheid/Linz 2018 sowie Besthorn/Gerwinski/Habscheid 2018). Die Akquise über persönliche Kontakte liegt darin begründet, dass sich eine Akquise über das spontane Ansprechen von Theaterbesuchern im Rahmen einer Pilotstudie als große Herausforderung herausgestellt hatte (vgl. Habscheid/Linz 2018 sowie Besthorn/Gerwinski/Habscheid 2018).

Die für die Aufnahmen ausgewählten Personen wurden am Abend, circa eine Stunde vor der jeweiligen Theateraufführung, in den geplanten Ablauf der

51 http://www.apollosiegen.de/haus/fakten/geschichte-des-apollo-theaters (20.02.2018).

Aufnahmen eingewiesen. Dazu gehörten zum einen die Besprechung und das Ausfüllen der Einverständniserklärungen.[52] In der Einverständniserklärung wurden die Teilnehmer über die Projektleiter und deren fachliche Zuordnung (Germanistische Sprachwissenschaft), den Förderzeitraum des Projekts und die fördernde Institution (DFG) informiert. Zudem wurde darauf verwiesen, dass im Rahmen des Projekts unter anderem untersucht werden soll, wie die Pausengespräche von den an ihnen beteiligten Personen sprachlich gestaltet werden und inwieweit beziehungsweise wie „ästhetische Erfahrungen während der Aufführung sprachlich aufgegriffen und weiterverarbeitet werden" (Besthorn/Gerwinski/Habscheid 2018: 97). Weitere Untersuchungsfoki wie zum Beispiel das Bewerten beziehungsweise Bewertungsinteraktionen wurden nicht genannt. Die Teilnehmer konnten in der Einverständniserklärung angeben, in welchem Umfang die von ihnen erhobenen Gesprächsdaten genutzt werden dürfen. Sie hatten die Möglichkeit, sich entweder nur mit der Veröffentlichung anonymisierter Gesprächsausschnitte in Schriftform oder darüber hinaus auch mit einer Verwendung und Veröffentlichung namentlich anonymisierter Audio- und Transkriptausschnitte in Vorträgen einverstanden zu erklären. Darüber hinaus konnten die Teilnehmer in eine Veröffentlichung anonymisierter Gespräche in Schrift- und Audioform für die wissenschaftliche Verwendung im Rahmen des *Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch (FOLK)* am Institut für deutsche Sprache (IDS) einwilligen (siehe http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml). Sie wurden zudem darüber aufgeklärt, dass sie ihr Einverständnis jederzeit und mit sofortiger Wirkung widerrufen können.[53] Im Zuge des Ausfüllens der Einverständniserklärung erhielten die Probanden eine Kurzanleitung zu ihrem Aufnahmegerät, in der die Bedienung des Geräts beschrieben war. Sie hatten des Weiteren im Rahmen einer Instruierung die Möglichkeit, ihre Aufnahmegeräte nach der technischen Einweisung auszuprobieren und Probeaufnahmen zu machen. Im Anschluss daran wurden sie angewiesen, die Aufnahmegeräte während des Pausen- oder Schlussapplauses einzuschalten und wieder auszuschalten, wenn sie auf ihren Platz im Theatersaal zurückgekehrt waren und der zweite Teil der Aufführung beziehungsweise ein Publikumsgespräch[54] im Anschluss

52 Die Einverständniserklärung ist in Besthorn, Gerwinski und Habscheid (2018) einsehbar.

53 Wenn die Teilnehmer während der Aufnahme des Pausengesprächs mit anderen Personen interagierten, die nicht an der Erhebung beteiligt waren, so wurde dies an der jeweiligen Stelle in den Transkripten durch einen Kommentar oder in der kontextuellen Einbettung, die den jeweiligen in dieser Arbeit präsentierten Transkriptausschnitten vorangeht, entsprechend vermerkt.

54 Das Publikumsgespräch bot den Theaterbesuchern die Möglichkeit, im Anschluss an das Theaterstück mit Regisseuren und Schauspielern der jeweiligen Inszenierung über das Theaterstück zu sprechen.

an die Aufführung begann. Neben der Instruierung bezüglich der Bedienung und des Zeitpunkts des Ein- und Ausschaltens der Aufnahmegeräte wurden die Teilnehmer weder angwiesen, über bestimmte Themen zu sprechen, noch sich an einem bestimmten Ort auf dem Theatergelände aufzuhalten (vgl. Gerwinski/Linz 2018: 110).

Vor dem Hintergrund der sich an die Aufnahmen anschließenden Aufbereitung und Analyse der Daten wurden zudem ethnografische Hintergrundinformationen[55] zu den Probanden sowie zum Ort und zur Zeit der Aufnahme, zum gesamten Aufnahmesetting, zu den Theaterstücken und zu mit der Aufnahme verbundenen technischen Aspekten erhoben (vgl. Habscheid/Linz 2018 sowie Besthorn/Gerwinski/Habscheid 2018).

Bezugnahmen auf die Aufnahmesituation

Wie bereits in Kapitel 4.2 erläutert, nutzen die Theaterbesucher Kontext und Situation als kommunikative Ressourcen beim interaktiven Vollzug ihrer Pausengespräche. Auch die Aufnahmesituation selbst wird in diesem Zuge teilweise – meist am Anfang und Ende der Aufnahmen (vgl. Gerwinski/Linz 2018: 124) – von den Beteiligten relevant gesetzt. Im Rahmen dieser Bezugnahmen[56] wird unter anderem das Ein- oder Ausschalten der Aufnahmegeräte thematisiert. Im folgenden Ausschnitt kommentiert Linus zum Beispiel scherzhaft das Einschalten seines Aufnahmegeräts, was von seiner Gesprächspartnerin Amélie korrigiert und von Linus wiederum in korrigierter Form in Überlappung aufgegriffen wird:

Beispiel 7: Köln_14-05-16_BrainAndBeauty_Gr.1

```
001  Linus:   sind-
002           on the REcords-
003           (0.4)
004  Amélie:  on [the REcord.      ]
005  Linus:      [wir sind ON the rec]ord.
```

55 Hierzu zählen Angaben der Probanden zum Alter, Geschlecht und Beruf, zur sozialen Zugehörigkeit, zur Beziehung zu den anderen Gruppenmitgliedern sowie zur durchschnittlichen Anzahl an Theaterbesuchen pro Jahr (vgl. Habscheid/Linz 2018).

56 Zu einer detaillierten Darstellung der unterschiedlichen Typen von Bezugnahmen auf die Aufnahmesituation in den Theaterpausengesprächen siehe Gerwinski und Linz (2018).

Im folgenden Beispiel 8 fordert Melanie von ihren beiden Gesprächspartnerinnen Isabel und Pina durch ihre scherzhafte Nachfrage eine Bestätigung des Einschaltens des Aufnahmegeräts ein:

Beispiel 8: Köln_14-05-17_Kaufmann_Gr.1

```
003  Isabel:     [so. ]
004  Melanie:    [fein] ANgeschaltet?
005  Isabel:     hä?
006  Melanie:    ((zieht Nase hoch))  [((lacht))           ]
007  Pina:                            [(dauert n bisschen).]
008              (0.4)
009  Melanie:    °h
010              (0.4)
011              ((stöhnt))
012              (0.4)
013  Isabel:     (und) was hast du geSAGT melanie-
014  Melanie:    (ich) sagte habt ihr_s fein ANgeschaltet?
015  Isabel:     ja.
016  Melanie:    ((lacht))
```

Alexander und Nicola projizieren – Mitleid mit den Forschern indizierend (Z. 028) – im folgenden Beispiel 9 in Koproduktion den sich an die Aufnahme der Theaterpausengespräche anschließenden Datenaufbereitungs- und -auswertungsprozess:

Beispiel 9: Köln_14-06-15_Kaufmann_Gr.3

```
028  Alexander:  tja un jetz müssen da irgendwelche ARmen menschen
                 sitzen-
029              (0.5)
030  Nicola:     und uns AUFschrei-
031  Alexander:  und das AUSwerten <<lachend> was wir jetz sagen.>
```

Auch Titus projiziert in Beispiel 10 die Relevanz der Qualität sowie das spätere Anhören der Aufnahme durch die Forscher, auf die er vage mit dem nicht näher spezifizierten Pronomen „man“ (Z. 097) verweist, und schlägt seiner Gesprächspartnerin aufgrund der akustischen Gegebenheiten einen Ortswechsel vor:

Beispiel 10: Köln_14-07-03_DieLücke_Gr.2

```
094  Titus:      wolln wa vielleicht n bisschen weiter da HINten hin
                 dann-
```

```
095                 nich dass das n bisschen stört wegen der muSIK-
096                 (0.8)
097                 dass man uns gar nich verSTEHT-
098                 (0.5)
099                 durch die LAUTstärke;
100                 (1.0)
101                 äh um uns heRUM;
```

Das Ausschalten des Aufnahmegeräts wird im folgenden Ausschnitt von Irmgard thematisert, als sie sich bei ihrer Gesprächspartnerin Hildegard bezüglich des richtigen Zeitpunkts zur Beendigung der Aufnahme erkundigt. Dies führt zu einer scherzhaften Interaktionssequenz, an der nachvollziehbar wird, welche Inhalte beziehungsweise welche „Annahmen über die mit der Aufnahme verbundenen Erwartungen an ihre Kommunikation" (Gerwinski/Linz 2018: 113) die beiden Gesprächspartnerinnen dem Pausengespräch auf humorvolle Art und Weise zuschreiben:

Beispiel 11: Köln_14-05-24_Kaufmann_Gr.1

```
413 Irmgard:    so DÜRfen wa wieder AUSmachen oder erst wenn die
                ANfangen; ((kichert))
414 Hildegard:  oder wolln wir noch was geWICHtiges sagen;
                [((gähnt))           ]
415 Irmgard:    [beSTIMMT hildegard;] ((seufzt))
416 Hildegard:  ich glaub ich hab heute einfach GAR nichts
                geWICHtiges gesagt.
```

Solche Bezüge auf die Aufnahmesituation, wie sie in den vorangehenden Beispielen – oftmals in einem humorvollen Modus realisiert – zu finden sind, wurden und werden in der sozialwissenschaftlichen und linguistischen Forschung, verbunden mit der Frage nach der Natürlichkeit[57] aufgezeichneter Daten immer wieder kritisch diskutiert. Das Problem bei der Aufzeichnung von Gesprächen besteht darin, möglichst authentische und unbeeinflusste Interaktionen in ihrer natürlichen Umgebung zu beobachten und aufzuzeichnen, mit dieser Beobachtung und Aufzeichnung aber gleichzeitig die Interaktion zu beeinflussen (vgl. Labov 1972: 113). Dies ist allerdings – wie im Falle der dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten – unvermeidbar, da eine heimliche Beobachtung

57 Zu einer ausführlichen Diskussion der Frage des Umgangs mit dem Beobachterparadoxon und einem Lösungsvorschlag siehe Gerwinski/Linz (2018).

beziehungsweise Aufnahme ohne das vorher abgesicherte Einverständnis der Interagierenden aus ethischen, datenschutz- und persönlichkeitsrechtlichen Gründen außer Frage steht. Nach Gerwinski und Linz (2018: 112) kommt keine gesprächsanalytische Untersuchung umhin, Gespräche zu beobachten oder aufzuzeichnen, ohne „durch den Beobachtungs- und/oder Aufzeichnungsvorgang Einfluss auf das Gespräch zu nehmen". Als mögliche Lösung für dieses Problem der potenziellen Beeinflussung der Interaktionssituationen durch die Aufnahme schlägt zum Beispiel Stukenbrock (2013: 224) vor, methodisch kontrolliert mit dem Beobachterparadoxon umzugehen, indem Persönlichkeitsrechte und Datenschutzbestimmungen respektiert werden, sowie das Aufnahmedesign so gestaltet wird, „dass die natürlichen Interaktionsabläufe nicht behindert oder gestört werden". Um die Datenaufnahme dementsprechend möglichst wenig invasiv zu gestalten, wurde im in Kapitel 6.1 vorgestellten Projekt unter Absprache mit den beteiligten Spielstätten auf die Erhebung von Videodaten verzichtet und die an den Gesprächen beteiligten Personen wurden mit mobilen Aufnahmegeräten ausgestattet, die sie selbst bedienen und in der Tasche mit sich führen konnten. Lediglich ein kleines Ansteckmikrofon, das die Beteiligten am Kragen trugen, war sichtbar. Die Forscher hielten sich während der Aufnahme der Gespräche nicht in Hörweite (das heißt in unmittelbarer räumlicher Nähe der Teilnehmer) auf (vgl. Gerwinski/Linz 2018: 112). Hinsichtlich der Frage, wie mit dem Thematisieren der Aufnahmesituation in den erhobenen Theaterpausengesprächen umgegangen werden kann, schlagen Gerwinski und Linz (2018) eine Orientierung an Goffmans Rahmenkonzept[58] vor:

> Angewendet auf den Fall der Aufzeichnung von Gesprächen lässt sich das Rahmenkonzept – so unsere These – als Grundlage nutzen, um die Aufnahme als Teil der Gesprächssituation einzubeziehen, ohne auf zirkuläre Definitionen von Natürlichkeit und Annahmen unterschiedlicher Realitätsgrade zurückgreifen zu müssen. Wir schlagen entsprechend mit Blick auf unser Datenkorpus tentativ vor, die soziale Situation des Pausengesprächs im Theater als $Frame_1$ von der Aufnahmesituation der Pausengespräche als $Frame_2$ zu unterscheiden. $Frame_1$ und $Frame_2$ schließen sich nicht aus, sondern können für die Beteiligten gleichermaßen Realitätsstatus besitzen und sowohl parallel als auch wechselnd in den Fokus treten. (Gerwinski/Linz 2018: 120)

Mit Verweis auf Speer und Hutchby (2003: 318) gehen Gerwinski und Linz davon aus, dass die aufgezeichnete Interaktion als natürliche Interaktion gesehen werden sollte, in die ein Aufnahmegerät eingebettet ist (vgl. Gerwinski/Linz 2018: 121). Gespräche, in denen die Beteiligten – im Gegensatz zu den oben angeführten Beispielen nicht in irgendeiner Art und Weise auf die

58 Zu Goffmans Rahmenkonzept vergleiche ausführlicher Goffman (1974).

Aufnahmesituation Bezug nehmen, sind nach Bergmann (1990: 219–220) hingegen auffällig und ein sicheres Zeichen für die Unnatürlichkeit der aufgezeichneten Interaktion. Bezugnahmen auf die Aufnahmesituation, in der sich die Beteiligten befinden, können, ebenso wie Bezugnahmen auf zeitliche und örtliche Rahmenbedingungen, den Theaterbesuchern in ihren Gesprächen als kommunikative Ressource dazu dienen, in ein Gespräch einzusteigen, Irritationen anderer im Foyer anwesender Personen sowie technische Probleme bei der Nutzung des Aufnahmegeräts zu bearbeiten und den Ausstieg aus dem Pausengespräch vorzubereiten (vgl. ausführlicher Gerwinski/Linz 2018). Anstatt diese Verweise bei der Analyse von Gesprächen auszublenden, sollte, wie oben erläutert, vielmehr danach gefragt werden, welche Funktion(en) sie für die am Gespräch Beteiligten sowie das Gespräch selbst erfüllen.

6.4 Datenkorpus

Das im Rahmen des Projekts erhobene Datenkorpus umfasst insgesamt 43 Gespräche im Umfang von über 12,5 Stunden Audiomaterial (vgl. ausführlicher Habscheid/Linz 2018). Die an den beiden Spielstätten *Carlswerk* und *Halle Kalk* in Köln erhobenen 27 Gespräche zu 6 Theaterinszenierungen haben eine Gesamtlänge von 8 Stunden und 8 Minuten mit einer durchschnittlichen Einzelgesprächsdauer von 18 Minuten. Die im Apollo-Theater in Siegen erhobenen 16 Gespräche zu 7 verschiedenen Theaterinszenierungen weisen einen Gesamtumfang von 4 Stunden und 25 Minuten mit einer durchschnittlichen Gesprächsdauer von 16,5 Minuten auf. Die aufgenommenen Besuchergruppen bestanden aus 2 bis 4 Personen. Pro Abend[59] wurden Gespräche von maximal 3 Gruppen erhoben. Insgesamt waren an den Gesprächen in den Spielstätten in Köln 68 Personen beteiligt, an den Aufnahmen der Gespräche am Apollo-Theater in Siegen nahmen insgesamt 43 Personen teil.

6.5 Ausgewählte Gespräche

Zur Analyse der Bewertungsinteraktionen in den Pausengesprächen im Theater(foyer) in Kapitel 8 wurden nach einer ersten Sichtung des gesamten Datenkorpus – zunächst noch einem heuristischen Alltagsverständnis von

---

59 Alle Aufführungen, zu denen Gesprächsdaten erhoben wurden, fanden abends statt.

Bewertungen folgend – diejenigen Gespräche herangezogen, in denen sich die Theaterzuschauer hinsichtlich des rezipierten Theaterstücks und/oder bestimmter, mit dem Theaterstück verbundener Aspekte „billigend" oder „missbilligend" (vgl. Keller 2008) positionieren. Basierend auf der in Kapitel 2 und 3 dieser Arbeit diskutierten Forschungsliteratur zu Bewertungen und Bewertungsinteraktionen im Allgemeinen und im Kontext der Anschluss- und insbesondere Kunstkommunikation wurden in einem zweiten Schritt die ausgewählten Gespräche vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 genannten Zielsetzung der Arbeit und gemäß dem in Kapitel 5 skizzierten methodischen Vorgehen nochmals gesichtet und sequenziell-mikroanalytisch mit dem Ziel untersucht, auf Basis der Audiodaten und Transkripte die Verfahren zur Herstellung der kommunikativen Aktivität des Bewertens und die damit verbundenen Gleichförmigkeiten und Regelhaftigkeiten (vgl. Bergmann 1981: 21) herauszustellen. Im Zuge dieses Vorgehens ergaben sich die die Analysen in Kapitel 8 leitenden Fragestellungen mit Fokus auf charakteristischen Ausprägungen von Einstiegen in die und Ausstiegen aus den Bewertungsinteraktionen, den interaktiven Vollzug des Bewertens als gemeinsame Aufgabe der Beteiligten sowie charakteristischen Ausprägungen der Aushandlung von Nichtübereinstimmung. Aus den insgesamt 24 für die Analyse ausgewählten Gesprächen werden diejenigen Ausschnitte als Beispiele in der vorliegenden Arbeit angeführt, welche die in der Untersuchung des Datenmaterials herausgestellten Musterhaftigkeiten und die von den Beteiligten zur Realisierung der Aktivität des Bewertens genutzten Verfahren und sprachlichen Mittel bestmöglich illustrieren. Die in dieser Arbeit präsentierte Auswahl von Gesprächsdaten soll dazu dienen, das Variantenspektrum eben dieser in den Gesprächen auffindbaren Verfahren und Musterhaftigkeiten aufzuzeigen. Wie bereits in Kapitel 2.2 angedeutet besteht die Idee der Arbeit jedoch nicht darin, nach Korrelationen zwischen Charakteristika der im Fokus der Untersuchung stehenden Bewertungsinteraktionen und dem ethnografischen Hintergrund der Beteiligten zu suchen, wie dies teilweise in den in Kapitel 3.2 diskutierten Studien der Fall ist.

Im Zuge der Betrachtung der Initiierung von Bewertungsinteraktionen (Kapitel 8.1) werden vor dem Hintergrund meiner vorangehenden Ausführungen deshalb kurze Ausschnitte aus verschiedenen Gesprächen zur Illustration herangezogen, um das Spektrum möglicher Einstiegsvarianten aufzuzeigen. Bei der Darstellung der sequenziellen und thematischen Verläufe der Bewertungsinteraktionen (Kapitel 8.2), der Aushandlung von Nichtübereinstimmung in Bewertungsinteraktionen (Kapitel 8.3) und von Ausstiegen aus der Bewertungsinteraktion (Kapitel 8.4) erwies sich der Fokus auf jeweils nur wenige ausgewählte Gespräche als sinnvoller, die in längeren Ausschnitten präsentiert werden, um möglichst detailliert die Dynamik der Bewertungsinteraktionen aufzuzeigen.

Dass die insgesamt für die Analyse in der vorliegenden Arbeit ausgewählten Gespräche mit Blick auf die untersuchten Phänomene und Verfahren sehr reichhaltig sind, führt dazu, dass ein und derselbe Gesprächssauschnitt in Teilen oder in Gänze als Beispiel in unterschiedlichen Kapiteln angeführt wird, um jeweils verschiedene Aspekte zu illustrieren.

6.6 Inhaltliche Beschreibung der Theaterstücke

Die in der vorliegenden Arbeit zur Analyse herangezogenen Gespräche wurden im Rahmen der Aufführung verschiedener Theaterstücke an den beiden in Kapitel 6.2 beschriebenen Spielstätten erhoben. Es folgt eine knappe Darstellung der Inszenierungen und Teilaspekte der Theaterstücke, die in den Gesprächen von den Beteiligten thematisiert werden.[60]

6.6.1 Theaterstücke am Schauspiel Köln

Brain And Beauty

Das Theaterstück *Brain And Beauty* beschäftigt sich mit dem Thema Schönheitsoperationen und basiert auf von der Regisseurin Angela Richter in den USA, England und Deutschland erhobenen Interviews mit Schönheitschirurgen oder Personen, die sich einer Schönheitsoperation unterzogen haben.[61] Das Bühnenbild bestand zum Teil aus Schaufensterpuppen und starr in einer Position verharrenden Schauspielern, sodass für die Zuschauer nicht immer sofort erkennbar war, ob es sich bei den auf der Bühne stehenden Figuren um Menschen oder Puppen handelte. Dieser Aspekt wird in einigen der Gespräche von den Beteiligten thematisiert. Die Schauspieler verkörperten Ärzte sowie Patienten, die Schönheitsoperationen aus der jeweils von ihnen erlebten Perspektive schilderten.

Der Streik

Das Stück *Der Streik* beruht auf der Romanvorlage *Atlas Shrugged* der russisch-amerikanischen Autorin Ayn Rand. Das Theaterstück thematisiert, wie – ausgelöst durch einen Streik „der produktiven Elite“ – das (fiktive) Land, in dem sich

---

60 Soweit nicht anders gekennzeichnet, folgen die Beschreibungen der Theaterstücke den Beschreibungen bei Schlinkmann/Hesse (2018).
61 https://bit.ly/2JaxZme (20.02.2018).

die Geschichte ereignet, durch „korrupte Politiker, schwache, weil sozial gesinnte Kapitalisten“ sowie „verbrecherische Gewerkschaftsführer [. . .] zu Grunde“ gerichtet wird.[62] Im Zuge der Inszenierung wird live ein Schienenstrang verlegt. Ein von einer Schauspielerin am Ausgang des Theatersaals stehen gelassenes Paar Schuhe wird in einem der Zuschauergespräche thematisiert, ebenso wie die Lautstärke des Schienenbaus und der Geräuscheffekte während der Theateraufführung.

Der Kaufmann von Venedig

Shakespeares gleichnamige Komödie bildet die Grundlage dieses Theaterstücks, in dem es um „Recht und Unrecht, Gesetz und Moral, Rassenhass, Geldgier“ und „Verhältnisse der Geschlechter zueinander“ (Schlinkmann/Hesse 2018: 31) geht. Im Mittelpunkt der Inszenierung stehen der Jude Shylock, „der sich bis ins Absurde hinein an die Gesetze und an das Rechthaben klammert“[63] und der venezianische Kaufmann Antonio, der seinem Freund Bassanio dazu verhelfen möchte, die Adelige Portia, „die um Glück und Liebe kämpft“,[64] als Gemahlin zu gewinnen. Die Inszenierung fand sowohl auf als auch vor der Bühne statt. In den zugehörigen Foyergesprächen wurden vor allem das Zwillingspaar Solanio und Salerio thematisiert sowie die Gold, Silber und Blei verkörpernden Schauspielerinnen. Auch die Szene, in der drei als orthodoxe Juden verkleidete Schauspieler auf ungeschickte Art und Weise eine Leiter trugen, wurde in einem der Foyergespräche aufgegriffen.

Habe die Ehre

Das Theaterstück *Habe die Ehre* setzt sich in Form einer Komödie mit „längst überlebte[n] Vorstellungen von Ehre, Moral und Männlichkeit“ auseinander und zeigt zugleich „Dynamiken innerhalb einer ‚Parallelgesellschaft'“ auf sowie „den durch Ignoranz und Desinteresse gekennzeichneten Umgang der Mehrheitsgesellschaft mit ihr“.[65] Indem sie ihren Ehemann betrügt und mit einem anderen durchbrennt, beschmutzt die Tochter die Ehre der Familie, die sich allein durch die Ermordung der Tochter wiederherstellen lässt.[66] Als es darum geht, wer den Mord durchführen soll, flüchten sich die dafür in Frage kommenden – Ehemann, Vater, Bruder und Schwiegervater – in „Ausreden und krude Rechtfertigun-

---

62 https://bit.ly/2Uf0e9N (20.02.2018).
63 https://bit.ly/2WJFRmP (20.02.2018).
64 https://bit.ly/2WJFRmP (20.02.2018).
65 https://bit.ly/2QCDtKT (20.02.2018).
66 https://bit.ly/2QCDtKT (20.02.2018).

gen".[67] Als Bühnenbild für die Inszenierung diente ein Wohncontainer mit einem Sofa, einem Tisch, Stühlen sowie einem Kühlschrank.

Die Lücke

Die Lücke greift das vom Nationalistischen Untergrund (NSU) im Jahre 2004 in der Kölner Keupstraße verübte Nagelbombenattentat auf. „Ziel des feigen Anschlags waren die Menschen, die in der vor allem türkisch geprägten Straße lebten und mit ihnen das Lebensmodell einer offenen Gesellschaft".[68] Grundlage der Inszenierung bilden Gespräche des Autors, Regisseurs und Filmemachers Nuran David Callis, der „ein Jahr lang immer wieder Anwohner und Geschäftsleute" der Kölner Keupstraße „getroffen und sie gefragt" hat, „wie sie den Anschlag und die Zeit danach erlebt haben", und wie sich das Leben in der Keupstraße seitdem gewandelt hat.[69] „So entsteht ein Bild der Keupstraße aus der Sicht der Menschen, die dort leben" und es als im Theaterstück Mitwirkende – zusammen mit Schauspielern – auf der Bühne des Depots in unmittelbarer Nähe der Keupstraße selbst erzählen.[70] In der Inszenierung wurden Aufnahmen „die die Schauspieler selbst ‚live' mit mobilen Kameras filmten oder Aufnahmen aus der Keupstraße nach dem Anschlag" (Schlinkmann/Hesse 2018: 38) auf Wände der Bühnenteile projiziert. Außerdem hatten die Theaterbesucher vor Beginn des Theaterstücks die Möglichkeit, sich von Anwohnern oder anderen beteiligten Personen wie beispielsweise Polizisten oder Politikern durch die Keupstraße führen und sich von den Erfahrungen dieser Personen berichten zu lassen. Auch dies wird in den Pausengesprächen teilweise thematisiert.

Der gute Mensch von Sezuan

Das ursprünglich von Bertold Brecht verfasste Stück spielt in der chinesischen Provinz Sezuan (Sichuan). Hauptprotagonistin des Theaterstücks ist die Prostituierte Shen Te, die drei Götter bei sich aufnimmt, die abgesandt wurden, um die „Beschaffenheit der Erde"[71] zu überprüfen. Für ihre Güte wird Shen Te von den Göttern mit Kapital ausgestattet, das es ihr möglich macht, einen Tabakladen zu eröffnen. Als sie sich durch immer hemmungslosere Forderungen ihrer Mitmenschen bedrängt fühlt, „erschafft sie sich ein kapitalistisches Alter Ego: einen Vetter namens Shui Ta, in dessen Gestalt sie ihre eigenen Interessen rigeros [sic!]

67 https://bit.ly/2QCDtKT (20.02.2018).
68 https://bit.ly/2QEms2Q (20.02.2018).
69 https://bit.ly/2QEms2Q (20.02.2018).
70 https://bit.ly/2QEms2Q (20.02.2018).
71 https://bit.ly/33IHVgh (20.02.2018).

durchzusetzen vermag".[72] Ohne jeglichen Moralanspruch „baut Shen Te als Shui Ta ihren kleinen Laden zu einem ausbeuterischen Tabakimperium aus".[73] Im Rahmen der Inszenierung wurden einige Figuren, darunter zum Beispiel Shen Te und Shui Ta, sowohl durch Schauspieler als auch durch Puppen verkörpert, die von der jeweiligen Schauspielerin oder dem jeweiligen Schauspieler bewegt wurden. Zudem spielten die Schauspieler verschiedene Rollen, etwa eine Doppelrolle als Mensch und einen der drei Götter. Das Theaterstück wurde noch in der Pause im Theaterfoyer fortgesetzt, was bei einigen Zuschauern für Irritationen sorgte und in den Foyergesprächen aufgegriffen wird. Nach dem kurzen „Zwischenspiel" im Foyer kehrten die Besucher wieder in den Theatersaal zurück und der zweite Teil der Inszenierung wurde fortgesetzt.

6.6.2 Theaterstücke im Apollo-Theater Siegen

Verrücktes Blut

Das Theaterstück *Verrücktes Blut* illustriert den schwierigen Schulalltag einer Deutschlehrerin in einem sozialen Brennpunkt, die von ihren Schülern, zu einem großen Teil mit Migrationshintergrund, nicht als Autoritätsperson akzeptiert wird. Mittels einer bei einer Rangelei unter Schülern aus einem Rucksack gefallenen Waffe verschafft sie sich schließlich den nötigen Respekt, was in der Inszenierung akustisch durch ein lautes Schussgeräusch untermalt wird.

Hamlet

Die auf dem von Shakespeare geschriebenen Theaterstück basierende Inszenierung erzählt die Geschichte von der Liebe des Königssohns Hamlet und der von politischen und familiären Intrigen bedrohten Ophelia. Das Theaterstück thematisiert das „politisch[e] Erwachen eines Heranwachsenden, der versucht, auf die Fehler der Elterngeneration zu reagieren".[74] Die Aufführung wurde zu einem großen Teil musikalisch untermalt. Teilweise begleiteten die Schauspieler selbst – mit einigen Instrumenten sichtbar am Bühnenrand platziert – Szenen des Theaterstücks durch das Mitspielen und Mitsingen der Musik im Hintergrund. Im Rahmen einer Szene wurde auch das Publikum als Hof-Publikum an der Inszenierung beteiligt. Vereinzelt wurden lebensgroße Marionetten eingesetzt.

---

72 https://bit.ly/33IHVgh (20.02.2018).
73 https://bit.ly/33IHVgh (20.02.2018).
74 https://bit.ly/2wrqx3I (20.02.2018).

Alle sieben Wellen

Alle sieben Wellen schließt an den von Daniel Glattauer verfassten Bestseller *Gut gegen Nordwind* an, ist jedoch ein „völlig eigenständiges Theaterstück".[75] Es geht um die E-Mail-Bekanntschaft zwischen dem Traumpaar Leo und Emmi, die sich im wahren Leben noch nie begegnet sind. Das Theaterstück erzählt vom „Kommen und Gehen einer verbotenen Liebe, denn Emmi ist noch immer verheiratet und Leo hat eine Frau getroffen, die er heiraten will".[76] Die Bühne gab, in zwei Hälften geteilt, einen Einblick in sowohl Leos als auch Emmis Zimmer, in denen die Schauspieler sich während der Inszenierung aufhielten und ihre E-Mails an den jeweils anderen gerichtet und zum Publikum wie Dialoge sprachen. Außer den beiden Personen waren keine weiteren Schauspieler beteiligt. Eine Leinwand im Hintergrund der Bühne diente als Projektionsfläche für SMS-Nachrichten.

Ziemlich beste Freunde

Die Komödie *Ziemlich beste Freunde* basiert auf dem gleichnamigen Film beziehungsweise der Autobiografie von Philippe Pozzo di Borgo und handelt von der sich entwickelnden und beide Männer verändernden Freundschaft zwischen dem aus einer adligen Familie stammenden Tetraplegiker Philippe und dem teils auf kriminellen Pfaden wandelnden Driss, der eigentlich nur auf der Suche nach einem Bewerbungsstempel ist, „den er für seine Arbeitslosenunterstützung braucht"[77] und sich deshalb ohne ernste Absichten als Pfleger des gelähmten Philippe bewirbt. Dieser ist jedoch so angetan, dass er Driss als seinen Pfleger einstellt.

Der Kaufmann von Venedig

Eine knappe inhaltliche Zusammenfassung des Theaterstücks *Der Kaufmann von Venedig* erfolgte bereits in Kapitel 6.6.1 (Theaterstücke am Schauspiel Köln). Die englischsprachige Inszenierung des Stücks am Apollo-Theater Siegen „wurde von einer minimalistischen, puristischen Bühnenausstattung und zeitgemäßen, teilweise karikierend überzeichneten Kostümen geprägt" (Schlinkmann/Hesse 2018: 61). Im Gegensatz zur Kölner Inszenierung wurden die drei Kästchen aus Gold, Silber und Blei nicht von Schauspielerinnen dargestellt, sondern in Form von Requisiten in die Handlung eingebunden.

---

75 https://bit.ly/2QHOIBK (20.02.2018).
76 https://bit.ly/2QHOIBK (20.02.2018).
77 https://bit.ly/2WDSZtB (20.02.2018).

Der Hundertjährige, der aus dem Fenster stieg und verschwand
Die Vorlage für das Theaterstück ist der gleichnamige Bestseller von Jonas Jonasson. Das Stück erzählt die Geschichte von Allan Karlsson, der an seinem 100. Geburtstag aus dem Altenheim flieht. Auf seiner Flucht erlebt Allan allerlei Abenteuer mit Menschen, denen er spontan begegnet. Als Bühnenbild dienten Gebrauchsgegenstände und Möbel, die je nach Verwendung unterschiedliche Aufschriften (zum Beispiel „Frühstückstisch", „Esstisch") trugen. Ein in der Geschichte agierender Elefant wurde durch eine Person mit einem grauen Sitzsack auf dem Rücken, einem angeklebten Schwanz und Ohren sowie einer Hand mit Strumpf als Rüssel verkörpert. Die Handlung wechselte szenenweise zwischen gegenwärtigen Erlebnissen während Allans Flucht durch Schweden sowie Ereignissen aus seinem Leben in der Vergangenheit.

6.7 Gruppenkonstellationen

Bei den an den Gesprächen Beteiligten handelt es sich um Personen, die unterschiedlich regelmäßig[78] ins Theater gehen und sich bereits vor der Datenerhebung kannten. Die nachfolgenden Tabellen geben Aufschluss über die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen, die an den für die vorliegende Arbeit ausgewählten Gesprächen beteiligt waren. Angeführt werden lediglich das Alter und die soziale Beziehung zueinander, damit zusammenhängende Aspekte, die auch von den Beteiligten selbst in den Gesprächen relevant gesetzt werden, sowie die von den Personen jeweils angegebene Anzahl an Theaterbesuchen pro Jahr. Weitere Aspekte (wie zum Beispiel der Beruf der jeweiligen Person) werden nur dann genannt, wenn diese von den Probanden selbst im betreffenden Gespräch thematisiert werden oder für die Analyse des jeweiligen Gesprächs von Relevanz sind. Während im Rahmen der Aufnahmen am Schauspiel Köln zu mehreren Aufführungsterminen eines Theaterstücks Gespräche verschiedener Gruppen aufgezeichnet wurden, fanden die Aufnahmen in Siegen jeweils zu einem Aufführungstermin

78 Die Regelmäßigkeit der Theaterbesuche wurde in die folgenden fünf Kategorien eingeteilt (vgl. Schlinkmann/Hesse 2018): hin und wieder/gelegentlich (1 bis 2 Besuche pro Jahr), relativ regelmäßig/häufiger (3 bis 5 Besuche pro Jahr), regelmäßig/häufig (6 bis 8 Besuche pro Jahr), sehr regelmäßig/häufig (9 bis 15 Besuche pro Jahr) sowie äußerst regelmäßig/häufig (16 bis 20 Besuche pro Jahr). Die an der Erhebung teilnehmenden Personen konnten entweder eine konkrete Anzahl an Theaterbesuchen pro Jahr angeben oder sie nannten die Häufigkeit unter Bezugnahme auf eine der vorangehend genannten fünf Kategorien.

des jeweiligen Theaterstücks statt. Bei den in den Tabellen und Transkripten angegebenen Namen handelt es sich um Pseudonyme.[79]

6.7.1 Gruppenkonstellationen bei den Theaterstücken am Schauspiel Köln

Brain And Beauty[80]

Gruppe, Alter	Soziale Beziehung/ Besonderheiten	Theaterbesuche/Jahr (Häufigkeit)	Beispiel in der vorliegenden Arbeit
Amélie, Mitte 20 Linus, Ende 20 Tamara, Mitte 20	Freunde	1 3 2	7
Viktoria, Mitte 50 Donata, Mitte 50	Freundinnen	10 ca. 5	29, 39, 73, 87, 88
Cornelia, 18 Irmgard, Mitte 50	Tochter und Mutter	4 10 (Theaterabonnement)	5, 105
Emma, Anfang 20 Monika, 18	Cousinen	3 bis 5	1, 6, 16, 108

Der Streik

Gruppe, Alter	Soziale Beziehung/ Besonderheiten	Theaterbesuche/Jahr (Häufigkeit)	Beispiel in der vorliegenden Arbeit
Finn, Anfang 30 Ina, Anfang 30	Ehepaar (Ina ist zum Zeitpunkt der Aufnahme im neunten Monat schwanger.)	2 bis 3	26, 42, 61

79 Soweit nicht anders gekennzeichnet lehnen sich die Ausführungen dieses gesamten Kapitels an Schlinkmann/Hesse (2018) an.
80 Sofern in den nachfolgenden Tabellen in der Spalte „Theaterbesuche/Jahr (Häufigkeit)" nur eine Angabe angeführt ist, gilt diese für alle Mitglieder der Gruppe.

Der Kaufmann von Venedig

Gruppe, Alter	Soziale Beziehung/ Besonderheiten	Theaterbesuche/Jahr (Häufigkeit)	Beispiel in der vorliegenden Arbeit
Isabel, Ende 30 Melanie, Ende 30 Pina, Ende 30	Freundinnen	1 bis 5	8
Gudrun, Anfang 60 Susanne, Ende 40	Freundinnen	1 3 bis 4	41, 74, 75, 100, 106, 110
Adelheid, Anfang 50 Holger, Anfang 50 Irmgard, Mitte 50 Rita, Ende 40	Das Ehepaar Irmgard und Holger ist mit Adelheid befreundet und hat mit ihr ein Theaterabbonement, Rita ist eine Freundin von Irmgard.	15 8 15 4 bis 6	11, 58, 103
Nelli, Mitte 40 Wanja, Mitte 40	Ehepaar	5 bis 7 20	27, 49, 55, 71, 90, 98, 99, 107
Nicola, Mitte 40 Alexander, Mitte 40	Ehepaar	1 k.A.	9

Habe die Ehre

Gruppe, Alter	Soziale Beziehung/ Besonderheiten	Theaterbesuche/Jahr (Häufigkeit)	Beispiel in der vorliegenden Arbeit
Hildegard, Anfang 60 Irmgard, Mitte 50 Kristina, Anfang 30	Freundinnen/ Bekannte	14 15 10	2, 111

Die Lücke

Gruppe, Alter	Soziale Beziehung/ Besonderheiten	Theaterbesuche/Jahr (Häufigkeit)	Beispiel in der vorliegenden Arbeit
Titus, Mitte 20 Vanessa, Ende 20	Freunde	1 2	10, 19, 21, 28, 30, 31, 40, 53, 54, 62, 81, 82
Dina, 17 Susanne, Ende 40	Tochter und Mutter	k.A. 4 bis 6	3, 4, 44, 59, 83, 84, 104

Der gute Mensch von Sezuan

Gruppe, Alter	Soziale Beziehung/ Besonderheiten	Theaterbesuche/Jahr (Häufigkeit)	Beispiel in der vorliegenden Arbeit
Cecilia, Anfang 30 Gabriele, Anfang 60	Tochter und Mutter	3	35, 51, 66, 67, 101
Bianca, Ende 40 Dagmar, Anfang 50 Lydia, Anfang 50 Karla, 15	Bianca und Dagmar sind Freundinnen, Biancas Nachbarin Lydia ist Karlas Mutter.	2 2 bis 5 2 1 bis 2	63
Lola, Anfang 30 Timo, Anfang 30 Victoria, Anfang 60 Ulrich, Anfang 60	Lola und Timo sind ein Paar, Victoria und Ulrich sind Timos Eltern.	1 2 bis 3 12 12	12, 15, 17, 20, 24, 43, 50, 76, 77

6.7.2 Gruppenkonstellationen bei den Theaterstücken im Apollo-Theater Siegen

Verrücktes Blut

Gruppe, Alter	Soziale Beziehung/ Besonderheiten	Theaterbesuche/Jahr (Häufigkeit)	Beispiel in der vorliegenden Arbeit
Annalena, Mitte 20 Jasmin, Anfang 20 Anna, Mitte 20 Pascal, Mitte 20	Freunde/Bekannte	10 2 10 6	33, 34, 52, 56, 57, 64, 68, 78, 79, 85, 86, 109

Hamlet

Gruppe, Alter	Soziale Beziehung/ Besonderheiten	Theaterbesuche/Jahr (Häufigkeit)	Beispiel in der vorliegenden Arbeit
Marco, Anfang 20 Moritz, Mitte 20	Freunde/Bekannte (Moritz ist Regisseur einer Theatergruppe.)	8 20	18, 22, 23, 32, 36, 37, 38, 45, 46, 47, 48, 60, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

Alle sieben Wellen

Gruppe, Alter	Soziale Beziehung/ Besonderheiten	Theaterbesuche/Jahr (Häufigkeit)	Beispiel in der vorliegenden Arbeit
Sven, Ende 20 Christine, Ende 20 Marina, Ende 20	Sven und Christine sind ein Ehepaar, Marina ist eine Freundin der beiden.	10 10 5 bis 7	13, 25, 72, 102
Elfriede, Mitte 70 Imke, Ende 40 Mandy, Ende 20	Elfriede ist Imkes Mutter, Mandy ist Elfriedes Schwiegertochter.	4 10 bis 12 5	14, 65

Der Kaufmann von Venedig

Gruppe, Alter	Soziale Beziehung/ Besonderheiten	Theaterbesuche/Jahr (Häufigkeit)	Beispiel in der vorliegenden Arbeit
Greta, Anfang 60 Richard, Anfang 60	Ehepaar	12 ca. 10	80
Marina, Ende 20 Thomas, Anfang 30	Paar	5 bis 7 2 bis 4	70

Der Hundertjährige, der aus dem Fenster stieg und verschwand

Gruppe, Alter	Soziale Beziehung/ Besonderheiten	Theaterbesuche/Jahr (Häufigkeit)	Beispiel in der vorliegenden Arbeit
Karl, Anfang 70 Margarete, Anfang 70 Björn, Ende 40	Karl und Margarete sind ein Ehepaar, Björn ist ihr Sohn.	2 bis 5 k.A. 2 bis 4	69
Elvira, Anfang 50 Hanna, Mitte 20 Annalena, Mitte 20	Elvira ist Hannas Mutter, Annalena ist eine Freundin von Hanna.	5 10 10	69

7 Kommunikative Verfahren und sprachliche Mittel zur Realisierung des Bewertens in Pausengesprächen im Theater

In diesem Kapitel sollen zunächst auf Basis erster (Vor-)Analysen (siehe Kapitel 6.5) mit Bezug zur Forschungsliteratur (siehe Kapitel 2) in den untersuchten Gesprächen von den Beteiligten genutzte kommunikative Verfahren und sprachliche Mittel zur Realisierung der Aktivität des Bewertens vorgestellt werden, bevor sie in Kapitel 8 im Zusammenhang mit der Untersuchung sequenzieller Strukturen des interaktiven Vollzugs der Aktivität des Bewertens differenzierter in ihrer sequenziellen Einbettung dargestellt werden.

Die oben genannten (Vor-)Analysen zeigen, dass die Beteiligten in den untersuchten Theaterpausengesprächen Bewertungen unter Zuhilfenahme verschiedenster sprachlicher Mittel realisieren, darunter vor allem lexikalische Bewertungsausdrücke, wie etwa spezifische Adjektive (*toll*, *grauenhaft*), Substantive (*Glanzleistung*) oder auch Verben, die explizit Wertung indizieren (*stören*, *gefallen*). Implizite Hinweise auf Bewertungen finden sich – ebenfalls auf der verbalen Ebene – in Form von charakteristischen Modifizierern oder einer wertungstypischen Satzstruktur, Wertung wird in großen Teilen aber auch durch die prosodische Aufladung von Äußerungen vermittelt (siehe Kapitel 8.2 und 8.3). Vor dem Hintergrund dessen, dass das Bewerten von Kunst – in diesem Fall performativer Kunst – auch mit der Demonstration von (Fach-)Wissen, mit Positionierungen und *Face*-Bedrohungen verbunden ist, lassen sich zudem an der sprachlichen Oberfläche Realisierungen der Beteiligten beobachten, mit dieser potenziellen Gefahr umzugehen. Aufgrund der großen Variationsbreite an kommunikativen Verfahren und sprachlichen Mitteln sind die nachfolgend genannten als eine Auswahl für die in dieser Arbeit untersuchten Gespräche zu betrachten.

7.1 Bewertungskonstruktionen

Die Beteiligten realisieren in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Gesprächen Bewertungen als objektivierte Bewertungen (Prädikationen) mit Allgemeingültigkeitsanspruch oder als subjektivierte Bewertungen (bewertende Stellungnahmen) mit eingeschränktem Gültigkeitsanspruch. Objektivierte Bewertungen manifestieren sich in den angeführten Ausschnitten in den folgenden Varianten:

Open Access. © 2020 Christine Hrncal, publiziert von De Gruyter. CC BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110664546-007

1) BEZUGSOBJEKT ist/war X

Beispiel 12: Köln_14-10-02_Sezuan_Gr.1

253 Ulrich: aber aber die aKUStik ist furcht[bar-]

Variante 1 besteht in der vollständigen prädikativen Struktur aus in der Regel nominal realisiertem Subjekt, dem Kopulaverb *sein* und einem undeklinierten, mitunter graduierend modifizierten (Bewertungs-)Adjektiv. Laut Adamzik (1984: 247) ist diese Konstruktion eine wesentliche Äußerungsform von Bewertungen, die, wie Variante 2 zeigt, auch ohne prädikative Verknüpfung durch das Kopulaverb *sein* realisiert werden kann. Es wird im folgenden Fall zuerst das modifizierte Adjektiv als Wertzuweisung und erst nachfolgend und ohne syntaktische Verknüpfung das Bezugsobjekt genannt.

2) GRADPARTIKEL X BEZUGSOBJEKT

Beispiel 13: Siegen_15-01-14_7Wellen_Gr.1

001 Marina: oh VOLL gu:t-
((. . .))
003 Marina: die inszeNIErung.

In den Varianten 3 und 4 wurde das Bezugsobjekt bereits vom selben oder einem anderen Sprecher in einer (Erst-)Bewertung oder in einer Bewertungseinforderung benannt und wird deshalb in der Folgeäußerung nicht nochmals explizit aufgegriffen (vgl. Hartung 2000: 122).

3) ist/war GRADPARTIKEL/WIDERSPRUCHSMARKER X

Beispiel 14: Siegen_15-01-14_7Wellen_Gr.2

013 Elfriede: (.) ha ha h° (.) war schon-
014 (0.2)
015 interesSANT=ne?

4) ist/war GRADPARTIKEL zu X

Beispiel 15: Köln_14-10-02_Sezuan_Gr.1

221 Victoria: für !MICH! war_s natürlich wieder_s
<<lachend> glEIche>.
222 <<lachend> weisch>?
223 war BISSL-
224 (0.2)
225 zu LANG-

Die evaluative lexikalische Einheit X kann durch eine Gradpartikel intensiviert oder abgeschwächt werden, ihr kann auch die Abtönungspartikel *schon* als Widerspruchsmarker (Variante 3) vorangehen, um Distanz zur Vorgängeräußerung zu indizieren oder ihr den Status einer nicht übereinstimmenden Bewertung zuzuschreiben. Das einem beschreibenden Adjektiv vorangestellte Adverb *zu* ist Ausdruck einer mit Blick auf ein implizites Ziel unzweckmäßig hohen Ausprägung einer Eigenschaft (vgl. Melis 2014) und indiziert in den in dieser Arbeit untersuchten Beispielen eine negative Wertung (Variante 4).

Subjektivierte Bewertungen stellen die zweite Realisierungsmöglichkeit dar. Die in dieser Arbeit präsentierten Beispiele zeigen, dass subjektivierte, das heißt in ihrem Gültigkeitsanspruch auf den Sprecher begrenzte Bewertungen häufiger realisiert werden als objektivierte Bewertungen, das heißt solche mit Allgemeingültigkeitsanspruch. Da eine subjektivierte Bewertung „kennzeichnet, daß die ganze Person beteiligt ist", kann diese mit Fiehler (2014: 49) auch als bewertende Stellungnahme bezeichnet werden (im Gegensatz zu objektivierten Bewertungen, die zumindest durch ihre sprachliche Form keine explizite persönliche Involviertheit indizieren). Nach Finegan (1995: 1) bringt der Sprecher mit einer subjektivierten Äußerung sein Selbst zum Ausdruck und macht seine Perspektive und Haltung im Gespräch deutlich („speaker's imprint") (siehe auch Kapitel 2.3.4). Sprachliche Realisierungen subjektivierter Bewertungen zeigen in den in dieser Arbeit analysierten Gesprächsausschnitten das im Folgenden dargestellte Varianzspektrum.

Mit der Einbettung unter *finden* als Verb der propositionalen Einstellung in der 1. Person Singular, im Präsens (*ich finde*) oder im Präteritum (*ich fand*), nimmt der Sprecher explizit auf sich in seiner „befindenden" beziehungsweise wertenden Haltung sprachlich Bezug. Auf diese Weise wird die Gültigkeit der unter dem Verb eingebetteten wertenden Prädikation, die über ein Objektsprädikativ wie in Variante 5 oder in Form einer satzwertigen Prädikation wie in Variante 6 realisiert sein kann, prophylaktisch (vgl. Stein 1995: 202) als einzig aus Sicht des Sprechers gültig eingeschränkt (vgl. König 2014: 217 sowie auch Imo 2012).

5) ich finde/fand BEZUGSOBJEKT X

Beispiel 16: Köln_14-04-22_BrainAndBeauty_Gr.3

```
448   Emma:    ((schmatzt)) ich fand den PERser gut.
449            der in dem  (.) in dem DUNk[elblauen kosTÜM.]
```

6) ich finde/fand BEZUGSOBJEKT ist/war X

Beispiel 17: Köln_14-10-02_Sezuan_Gr.1

```
232   Ulrich:   ich find vor ALlem so diese-
233             (0.4)
234             die kuLISsen sind originell;
```

Auch in der folgenden Variante 7 wird die Bewertung durch eine Subjektivierung in ihrer Gültigkeit eingeschränkt. Das subjektivierende *find ich*, hier im Präsens, steht allerdings nicht wie in den vorherigen Varianten äußerungsinitial, sondern äußerungsintern im Anschluss an die Nennung des Bezugsobjekts.

7) BEZUGSOBJEKT finde/fand ich GRADPARTIKEL X

Beispiel 18: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

```
396   Moritz:   d]ie SCHAUspielerin find ich auch brutal-
397             FÜRCHterlich?
```

In Variante 8 wird die Bewertung ebenfalls durch ein äußerungsinternes *fand ich* subjektiviert. Das Bezugsobjekt der Bewertung wird bereits durch das der Subjektivierung vorangestellte Korrelat *das* projiziert und erst durch einen mit *dass* an die Bewertung angeschlossenen Objektsatz konkretisiert.

8) das finde/fand ich X dass BEZUGSOBJEKT X war

Beispiel 19: Köln_14-07-03_DieLücke_Gr.2

```
192   Vanessa:  aber das fand [ich] EH ganz gut dass die so ähm-
((. . .))
198   Vanessa:  dass es so AUFklärend war ne,
```

Eine nachträgliche Abschwächung einer vorerst objektivierten Bewertung in Form einer Prädikation tritt in Variante 9 auf. Hier werden die Subjektivierung der Äußerung und die damit verbundene Relativierung des Gültigkeitsanspruchs der Bewertung erst äußerungsfinal vorgenommen.

9) BEZUGSOBJEKT ist/war GRADPARTIKEL X finde/fand ich

Beispiel 20: Köln_14-10-02_Sezuan_Gr.1

```
319   Ulrich:   [und die] !GÖT!ter sind_n bissel diletTANtisch
                fInd ich.
```

In Variante 10 wird die Bewertung von einem äußerungsinitialen *ich finds* sowie einem äußerungsfinalen *glaub ich* gerahmt. Die äußerungsinitiale Subjektivierung indiziert, dass die Bewertung lediglich für den Sprecher gilt. Durch die äußerungsfinale und unbetonte Subjektivierung *glaub ich* rahmt der Sprecher seine Äußerung, die – obwohl in ihrem Gültigkeitsanspruch explizit auf sein individuelles Empfinden begrenzt – „aus irgendeinem Grund problematisch sein könnte (Verständnisprobleme der Gesprächspartner, mögliche Gesichtsbedrohung, Unsicherheit über den Wahrheitsgehalt der Äußerung etc.)" als unsicher (Imo 2006: 277).

10) ich finde/fand BEZUGSOBJEKT GRADPARTIKEL zu X glaube ich

Beispiel 21: Köln_14-07-03_DieLücke_Gr.2

```
092  Vanessa:  ich finds n bisschen ZU: ANgreifend glaub ich an
               die andern aber-
```

Die angeführten Varianten zeigen, dass die an den Bewertungsinteraktionen beteiligten Sprecher ihre Bewertungen subjektivieren, um so deren Gültigkeitsanspruch beziehungsweise Gewissheit (vgl. Deppermann 2015) einzuschränken und als allein für sich zutreffend markieren. Indem sie durch eine Subjektivierung, die auch nachträglich vorgenommen werden kann (*glaub ich*), die mit ihrer Bewertung vorgenommene Positionierung (*epistemic stance*, siehe Kapitel 2.3.3) als unsicher und damit als heikel und potenziell *Face*-bedrohend markieren sowie die Gültigkeit der Bewertung einschränken, bewahren sich die Beteiligten nach Stein (1995: 202) Rückzugsmöglichkeiten: „Werden Äußerungen als partiell unzutreffend entlarvt oder vollständig in Frage gestellt oder sogar widerlegt", so Stein (1995: 202), „trägt eine derartige Markierung von Äußerung(steil)en dazu bei, sich vor einem Imageverlust zu schützen".

7.2 Lexikalische Mittel

Zu den lexikalischen Mitteln, die von den Beteiligten in den vorliegenden Gesprächen genutzt werden, um Bewertungen zu realisieren, zählen Adjektive, Substantive, Verben, Phrasen/Formeln und solche Mittel, die sprachliche Vagheit indizieren, beispielsweise *Hedging*,[81] vage Verweise, Verweise auf den Wissensstatus und *Disclaimer*.[82] Diese Mittel werden im Folgenden anhand von Beispielen erläutert.

81 Zu einer Erläuterung des Begriffs ‚Hedging' siehe Kapitel 7.3.

82 Zu einer Erläuterung des Begriffs ‚Disclaimer' siehe ebenfalls Kapitel 7.3.

7.2.1 Adjektive

Die These, dass Adjektive typischerweise zur Realisierung von Bewertungen herangezogen werden (vgl. Adamzik 1984: 247), wird auch durch die Ergebnisse, die aus den Analysen in der vorliegenden Arbeit hervorgegangen sind, gestützt, denn in den untersuchten Gesprächen machen Adjektive den größten Anteil an Bewertungsausdrücken aus. Zudem werden sie in vielen Fällen durch skalierende Adverbien oder adverbiale Adjektive wie *ziemlich*, *ganz*, *voll*, *richtig*, *wirklich*, *unglaublich*, *sehr*, *echt*, *brutal*, *super* oder *wahnsinnig* intensiviert oder abgeschwächt und weisen zum Teil einen emotionalen Bedeutungsanteil auf (vgl. Sandig 1979: 142). Die Bewertungsinteraktionen zeigen eine große Bandbreite an Adjektiven, wie zum Beispiel *klasse*, *toll*, *super*, *originell* oder *schön*, die von den Beteiligten zur positiven Evaluation genutzt werden, sowie an Adjektiven wie *schlecht*, *grauenhaft*, *furchtbar*, *hässlich* oder *billig*, die der negativen Evaluation dienen. Adjektive wie *verwirrend*, *interessant* oder *krass* lassen sowohl eine positive als auch negative Lesart zu, indem sie lediglich ein Bedeutungsmoment des Auffälligen beinhalten. Sie treten in den vorliegenden Gesprächen oftmals in Erstbewertungen auf und dienen den Beteiligten aufgrund ihrer offenen Lesart möglicherweise als Vorsichtsmaßnahme, ihre Bewertung und die damit verbundene Positionierung weniger angreifbar zu machen beziehungsweise den Zugzwang zu umgehen, sich eindeutig positionieren zu müssen. Ob diese Bewertungsausdrücke negativ oder positiv zu deuten sind, wird gegebenenfalls an der Art und Weise ihrer paraverbalen Realisierung und durch ihre emotionale beziehungsweise evaluative Aufladung deutlich. In diesem Fall wäre die Lesart vorgegeben und die Funktion als Vorsichtmaßnahme nicht gegeben. Wird die Lesart allerdings nicht paraverbal indiziert, so bleibt die (positive oder negative) Ausrichtung der Bewertung vage und wird möglicherweise in der Folgeäußerung des Gegenübers konkretisiert. Wertung wird auch durch „extreme und emotional engagierte BEWERTUNGEN“ (Adamzik 1984: 257, Herv. im Original) mithilfe von „Extremwörtern“ (Adamzik 1984: 255), das heißt Adjektiven wie *beschissen* oder *spitze*, sowie durch Superlative (in attributiver Stellung) (*am besten*, *schlechteste*) vorgenommen. Laut Marschall (2011: 98) sind bewertende Adjektive nicht als „geschlossenes, klar umrissenes Feld“ abgrenzbar, sondern einer relativ geringen Anzahl an rein evaluativen Adjektiven steht eine Vielzahl an Adjektiven gegenüber, „bei denen die Bewertung als Teilbedeutung auf einer beschreibenden Leistung beruht [. . .] und durch diese gerechtfertigt wird“. In diesem Fall wird in den in dieser Arbeit analysierten Gesprächen die bewertende Teilbedeutung oftmals durch eine paraverbale Markierung betont (siehe Kapitel 8.2 und 8.3).

7.2.2 Substantive

Neben wertenden Adjektiven können auch wertende Substantive als sprachliche Mittel des Bewertens eingesetzt werden. Hier überwiegen nach Adamzik (1984: 249) vor allem „Wörter, bei denen die Wertung nur zur konnotativen Bedeutung gehört“. Wertende Substantive treten in den in dieser Arbeit analysierten Gesprächen hauptsächlich im Rahmen von negativen Bewertungen auf. Die Substantive sind allesamt Komposita und erhalten ihre Wertung durch einen im vorliegenden Kontext bewertenden Bedeutungsanteil und eine affektive Aufladung auf der paraverbalen Ebene. In den folgenden Beispielen verwendet Moritz die Substantive *Schultheaterniveau*, *Abziehbilder* und *Schultheaterrequisitenbüro* zur negativen Bewertung der von ihm besuchten Inszenierung und als Jargon-Ausdrücke, um sich als Kunstkenner zu positionieren.

Beispiel 22: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

```
136   Moritz:   also die ROLlen sin-
137             (.) das das is SCHULtheaterniveau.
((. . .))
140             d das das d d das sin keine ROLlen-=
141             =das sin AB[ziehbilder.]
```

Beispiel 23: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

```
293   Moritz:   also des is SO:-
294             (0.5)
295             hier ham wa das SCHULtheaterrequisitenbüro-
```

Ulrich bezeichnet in Beispiel 24 im Stück agierende Figuren als *Azubigötter*, nachdem er diese bereits vorangehend mit dem Adjektiv *dilettantisch* negativ bewertet hat (siehe Kapitel 7.1).

Beispiel 24: Köln_14-10-02_Sezuan_Gr.1

```
323   Ulrich:  die WIRke wie so:-
((. . .))
326            aZUbigötter-
```

Marina hingegen bewertet in Beispiel 25 die schauspielerische Performance der im Stück Agierenden mit dem Substantiv *Glanzleistung* positiv.

Beispiel 25: Siegen_15-01-14_7Wellen_Gr.1

```
107   Marina:  JA::_also-
108           [is schon ne GLANZleistung-]
((. . .))
110            wenn man die GANze zeit-
111            ähm den TEXT hat-
```

Ähnlich wie die zur Intensivierung eingesetzten Skalierer können auch Artikel eine intensivierende Funktion übernehmen. Diese Funktion ist bei dem Demonstrativpronomen *diese/r/s* in attributiver Stellung gegeben: Es kann den Beteiligten dazu dienen, das nachfolgende Substantiv beziehungsweise die nachfolgende Nominalgruppe „exaltiert heraus[zu]stellen und so jeweils den Kern-/Bezugspunkt ihrer Aussage und insbesondere ihrer (häufig vor allem emotiven) Bewertung (und damit ihr jeweiliges Bezugsobjekt) [zu] betonen" (Hrncal/Gerwinski 2015: 55) und sich – vor allem bei negativen Bewertungen – vom Bezugsobjekt zu distanzieren.

7.2.3 Verben

Ebenso wie Substantive treten auch Verben zur Bewertung selten auf. In den Pausengesprächen dienen Verben wie *langweilen*, *(jmd.) anmachen* (hier im Sinne von diskriminieren), *rumfuchteln*, *schreien*, *stören*, *mögen* oder *gefallen* den Beteiligten als Mittel zur Indikation einer negativen oder positiven Bewertung und zur Verbalisierung positiver oder negativer Eindrücke (vgl. Adamzik 1984: 251). Im Falle von *langweilen*, *mögen*, *gefallen* oder *verwirren* indizieren Verben „einen emotionalen Zustand, den das Objekt im Sprecher hervorruft" (Adamzik 1984: 251). Demgegenüber beschreiben *anmachen*, *rumfuchteln* und *schreien* nicht das Empfinden der Zuschauer als Rezipienten, sondern das rezipierte Geschehen, schließen dabei aber zusätzlich eine Sprecherwertung ein.

7.2.4 Phrasen/Formeln

Neben einzelnen lexikalischen Elementen finden sich in den in dieser Arbeit untersuchten Gesprächen auch Wertung indizierende Phrasen, darunter verbale wie *vom Hocker gehauen*, *auf die Nerven fallen* oder *mit dem Holzhammer daherkommen* sowie adjektivische wie *over (the) top*.

7.3 Sprachliche Vagheit

Die Analysen der in dieser Arbeit angeführten Gesprächsausschnitte zeigen auch, dass die Beteiligten in großen Teilen auf sprachliche Mittel zur Abschwächung von Bewertungen zurückgreifen, um diese als heikel, weniger verbindlich und unsicher zu markieren und so das mit einer Bewertung verbundene Problem der *Face*-Bedrohung (vgl. Brown/Levinson 1987: 271–272) durch defensives *Face-Work* (vgl. Goffmann 1967) zu lösen. Obwohl die zugehörigen Mittel nicht selbst wertend sind, sind sie doch Teil der Praxis des Bewertens.

7.3.1 Hedging

Als *Hedges* bezeichnet Lakoff (1973: 471) „words whose job is to make things fuzzier or less fuzzy". Nach Clemen (1997: 241) tritt *Hedging* in Form sprachlicher Vagheit typischerweise in solchen Kommunikationssituationen hervor, in denen Äußerungen nicht präzise evaluiert werden können. *Hedges* werden von den Sprechern genutzt, um ihre Einstellung hinsichtlich ihrer Äußerung beziehungsweise Positionierung zum Ausdruck zu bringen (vgl. Clemen 1997: 244). Außerdem können Sprecher mithilfe von *Hedging* unter anderem bereits eine potenzielle Nichtübereinstimmung des Gesprächspartners projizieren (vgl. Clemen 1997: 244) beziehungsweise sich im Vorhinein gegen diese absichern. In der vorliegenden Arbeit verlieren die Bewertungen beispielsweise durch Heckenausdrücke (*Hedges*) wie *ein bisschen*, *ein(en) Ticken*, *eigentlich*, *irgendwie*, *wahrscheinlich* an Verbindlichkeit (vgl. auch Adamzik 1984: 255). Indem die an den Bewertungsinteraktionen Beteiligten ihre Bewertungen durch *Hedging* als unscharf markieren, können sie indizieren, dass ihre durch die Bewertung vorgenommenen Posititionierungen potenziell heikel und *Face*-bedrohend sind und sich, wie auch durch die explizite Subjektivierung, weniger angreifbar machen. Elemente des *Hedging* treten sowohl in selbstinitiierten als auch in eingeforderten Bewertungen, in positiven und negativen (Erst-)Bewertungen sowie bei Nichtübereinstimmung auf.

7.3.2 Vage Verweise

In den analysierten Gesprächsausschnitten ist zu beobachten, dass von den Beteiligten teilweise nur vage (zumeist mit einem deiktischen Verweis durch die Proform *es*) auf das Bezugsobjekt ihrer Bewertung verwiesen wird (vgl. auch Baldauf 2001). Konkretisierungen werden nicht notwendigerweise eingefordert, erst

nachträglich geliefert oder im Rahmen einer Zweitbewertung vom Gegenüber vorgenommen.

Im folgenden Beispiel erfragt Ina von Finn eine bewertende Stellungnahme des nicht näher von ihr konkretisierten Bezugsobjekts *es*:

Beispiel 26: Köln_14-05-10_DerStreik_Gr.1

```
069   Ina:      und?
070             (3.8)
071             wie FINdes_du_s-
072             (0.3)
073   Finn:     °hh äh:m_ja GUT.
074             (1.3)
075   Ina:      ((Lachansatz))
076             ((laute Hintergrundgeräusche))
077   Finn:     ab und zu ein bisschen SCHWIErig zu-
078             (1.1)
079             so richtig zu verSTEHN find ich.
```

Finn liefert die eingeforderte Stellungnahme, in der er das Bezugsobjekt vorerst noch nicht konkretisiert. Die Konkretisierung nimmt er in einem zweiten Schritt nach einer Pause mit dem Verweis auf Verständnisprobleme vor. Dass die Konkretisierung des Bezugsobjekts der Bewertung durch den Gesprächspartner vorgenommen werden kann, zeigt sich auch im folgenden Beispiel:

Beispiel 27: Köln_14-06-15_Kaufmann_Gr.2

```
005   Nelli:    du findest es ja !GANZ! schlimm.=
006             =[ne?]
007   Wanja:     [ich] find DAS-
008             (also) VOM-
009             so eine FRECHheit dieses STÜCK-
010             ich find das war von vOrne bis hInten beSCHISsen.
```

Während Nelli bei ihrer Bewertungsunterstellung vage mit der Proform *es* auf das Bezugsobjekt verweist, konkretisiert Wanja dieses, indem er den Fokus auf das Theaterstück legt und es negativ bewertet. Auch im nächsten Beispiel hält Titus das Bezugsobjekt der von Vanessa eingeforderten Stellungnahme mit der Proform *es* vage:

Beispiel 28: Köln_14-07-03_DieLücke_Gr.2

```
005   Vanessa:  und?
```

```
006              (1.4)
007   Titus:     ja es [war schon KRASS also hehehe]
```

Im folgenden Beispiel verweist Donata mittels des Demonstrativpronomens „diese“, mit dem sie gleichzeitig gemeinsames Hintergrundwissen unterstellt, und mittels des Verweises „so_n paar“ auf im Stück agierende Schauspieler, die sie positiv bewertet:

Beispiel 29: Köln_14-04-22_BrainAndBeauty_Gr.1

```
013   Donata:     ich hätt ja gern noch EINzelapplaus.
014               geHABT.
015               (0.9)
016               für diese einzelnen DARsteller?
017               =da warn ja so_n paar wirklich S[Uper   ]=ne?
018   Viktoria:                                 [ja_JA.]
```

Viktoria nimmt weder eine Konkretisierung des Bezugsobjekts vor, noch fordert sie eine Konkretisierung ein, sondern stimmt ihrer Gesprächspartnerin zu. Im Gegensatz zu den vorangehenden Beispielen erfolgt die Konkretisierung im folgenden Beispiel nicht selbst-, sondern fremdinitiiert:

Beispiel 30: Köln_14-07-03_DieLücke_Gr.2

```
043   Titus:      es GAB so n paar stelln da hab ich
                  echt gedacht-
044               (0.7)
045                muss das jetz SEIN,
046               ((lacht)) [so           ] weil das so-
047   Vanessa:              [bei WELchen?]
048   Titus:      ja (.) wo der richtig LAUT geworden is;
049               richtig LAUT geschrien hat so-
```

Auf Titus’ vagen Verweis „so n paar stelln“ fordert Vanessa mit ihrer Nachfrage explizit eine Konkretisierung des Bezugsobjekts von Titus ein, die er im Anschluss auch liefert.

7.3.3 Verweise auf den Wissensstatus

Dass mit Bewertungen auch (implizit) der Wissensstatus der Beteiligten und damit verbundene Bewertungsrechte ausgehandelt werden, wurde in Kapitel 2.3.3 bereits

aufgezeigt. Explizite Verweise auf Nichtwissen („epistemische Unschärfemarkierungen“, König 2014: 184) wie *weiß nicht* oder *keine Ahnung* werden von den Beteiligten in den vorliegenden Gesprächen genutzt, um mit ihren Bewertungen beanspruchte epistemische Rechte abzuschwächen, Bewertungen als begründungsbedürftig zu behandeln, zu indizieren, dass ihnen Beispiele zur Untermauerung ihrer Begründungen oder Bewertungen aktuell nicht zugänglich sind, oder sie fungieren als Disfluenzmarker bei Formulierungsschwierigkeiten (vgl. auch König 2014). Unter Disfluenzmarkern verstehe ich mit Fischer (1992: 1) Elemente wie beispielsweise „Schweigepausen, semantisch inhaltsleere Partikeln, Vokal- und Konsonantendehnungen“ sowie „verschiedene Formen der Selbstkorrektur“, die den Beteiligten im Gespräch als Ressourcen zur Verzögerung und Kontextualisierung (vgl. Auer 1986; Schmitt 1993) ihrer Äußerungen dienen.

Titus versucht im folgenden Beispiel zu begründen, warum er einige Stellen im Theaterstück negativ bewertet. Auf die Aufforderung seiner Gesprächspartnerin Vanessa hin konkretisiert er zuerst die Stellen, um die es geht, und liefert dann Gründe für seine Bewertung:

Beispiel 31: Köln_14-07-03_DieLücke_Gr.2

```
048   Titus:     ja (.) wo der richtig LAUT geworden is;
049              richtig LAUT geSCHRIEN hat so-
050              (0.7)
051              weil ich di mir so DACHte-
052              so ich b ich bin nich so n TYP dafür;
053              auch wenn im FERNsehn so was ähm-
054   Vanessa:   hm_hm.
055   Titus:     s auch wenn es berechtigt beRECHtigung hat-
056              (0.4)
057              bin ich nich so der TYP dafür;
058              (0.9)
059              ich BIN einfach so (n) eher so-
060              (0.3)
061              WEISS ich nich;
062              ((lacht))
```

Seine Bewertung versucht Titus durch Selbstzuschreibungen beziehungsweise Selbstkategorisierungen zu begründen, die er allerdings mit „WEISS ich nich“ abbricht und damit indiziert, dass ihm weitere Beschreibungen aktuell nicht zugänglich sind. Auch im nächsten Beispiel fungiert „ich WEISS nich“ als epistemische Unschärfemarkierung:

Beispiel 32: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

```
229   Moritz:   s[o:- a ]lso weder irgendwie beGRÜNdet noch
                irgendwie-
230             (0.2)
231             also es_is ECHT so so !HM!.=
232             =jetz machen wir malsch n bisschen theAter-=
233             =machen ändern jetzt das LICHT-
234             °h das licht reagiert übrigens auch zu SPÄT-
235             (0.8)
236             ALso?
237             (0.5)
238             es-
239             (0.7)
240             ich WEISS nich-
241             wahrscheinlich ham sie nen andern TECHniker?
242             (0.3)
```

Wie auch Titus im vorangehenden Beispiel bricht Moritz in diesem Beispiel die Formulierung der Begründung seiner Bewertung mit dem Verweis darauf ab, dass ihm weitere Gründe oder Beschreibungen möglicherweise nicht zugänglich sind. Dass Moritz im Gegensatz zu Titus, der nach seiner epistemischen Unschärfemarkierung die Bewertungs- und Begründungssequenz nicht weiter expandiert und mit einem Lachen als abgeschlossen rahmt, eine Vermutung als weiteren Grund anführt, weist darauf hin, dass „ich WEISS nicht" hier zudem die Funktion eines Disfluenzmarkers übernimmt und somit auch Formulierungsarbeit indizieren kann (vgl. König 2014: 187).

Dass die Unschärfemarkierung *keine Ahnung* ähnlich wie der explizite Verweis auf Nichtwissen in den vorangehenden Beispielen eingesetzt werden kann, zeigt das nächste Beispiel:

Beispiel 33: Siegen_14-10-26_Blut_Gr.2

```
305   Anna:     also nich so_n reaLIStisches theater-
306             dass man IRgendwi:e-
307             (0.2)
308   Jasmin:   ja.
309             (0.2)
310   Anna:     MANCHmal gedacht hat-
311             boah-
312             das passiert gerade !WIRK!lich was auf_a BÜHne is-
313             sondern es WAR-
```

```
314              °h SCHON so-
315              dass man die ganze zeit WUSSte-=
316              =oKE:-
317              es is_n theAterstück-
318              und so WEIter-
319              die sind da in ihren ROLlen und so-
320              °h also (.) keine AHnung.
321              =ich hab auch mal theAterstücke gesehen-
322              WO das-
323              °h !SO! rea!LIS!tisch geSPIELT wurde-
324              dass du irgendwie VOLL-
325              (0.8)
```

Anna versucht ihre Bewertung des Theaterstücks durch einen Vergleich mit einem anderen Theaterstück, dass sie bereits gesehen hat, zu begründen. Dass sie den Vergleich sehr schnell an ihre epistemische Unschärfemarkierung „keine AHnung" anschließt, spricht dafür, dass sie in diesem Fall als Disfluenzmarker im Rahmen von Formulierungsarbeit dient.

Im Folgenden wird „KEIne ahnung" von Pascal im Zuge einer Deutungssequenz eingesetzt, die sich an eine Bewertung anschließt:

Beispiel 34: Siegen_14-10-26_Blut_Gr.2

```
445   Pascal:    ALso au die auch die !GANZ! am ANfang-
446   Anna:      [JA ja:.              ]
447   Pascal:    [die doch EIgentlich] dann [in diese:r-]
448   Anna:                                 [JA_ja:.    ]
449   Pascal:    Ebene waren-
450              wo sie AUCH schon nur ge (.) das (.) xxx-
451              KEIne ahnung.
452              (das) ENde war verwirrend.
453              (0.2)
```

Pascal indiziert durch den Verweis „KEIne ahnung" in diesem Beispiel Schwierigkeiten bei der Deutung des im Theaterstück Rezipierten sowie dass ihm aktuell keine weiteren Deutungsalternativen zugänglich sind.

Auch die bereits in Kapitel 7.1 angesprochenen Rahmungen der Bewertungen durch eine äußerungsfinale Ergänzung des Verbs *glauben* in der 1. Person Singular Präsens dient neben der Subjektivierung und damit der Einschränkung der beanspruchten Gültigkeit der vorgenommenen Positionierungen zugleich einem

impliziten Verweis auf den Wissensstatus beziehungsweise Wissenszugang der betreffenden Sprecher (vgl. Imo 2012; siehe auch Kapitel 2.3.3).

7.3.4 Disclaimer

Bruder und Ucok (2000: 342) haben basierend auf Untersuchungen der Kommunikation vor Kunstwerken im Museum herausgestellt, dass *Disclaimer* als sprachliches Mittel bei Bewertungen im Kontext der Kunstkommunikation eine wichtige Rolle spielen und von den Beteiligten eingesetzt werden, um sich von ihrem eigenen Urteil zu distanzieren (siehe Kapitel 3.1 sowie Stoltenburg 2009: 273). Auch in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Pausengesprächen treten *Disclaimer* als möglicher Bestandteil von Bewertungen und als sprachliches Mittel zur Abschwächung auf.

Im Gespräch zwischen Gabriele und Cecilia stellt Cecilia ihrer von Gabriele eingeforderten Bewertung den *Disclaimer* „EHRlich gesagt“ voran:

Beispiel 35: Köln_14-09-23_Sezuan_Gr.1

```
471   Gabriele:   °h wie FINdest du die muSIK?
472               (0.6)
473               DI di DI DI-
474               (0.4)
475   Cecilia:    EHRlich ge[sagt_n bisschen MERKwür]dig.
476   Gabriele:             [DI di DI DI-           ]
477               (0.4)
478               ich find es GANZ TOLL.
```

Mit dem ihrer Bewertung vorangestellten *Disclaimer* markiert Cecilia ihre Bewertung und die damit vorgenommene Positionierung als potenziell heikel, und macht sich weniger angreifbar. „EHRlich gesagt“ könnte Cecilia hier möglicherweise auch dazu dienen, sich von der mit ihrer Bewertung beanspruchten Verantwortung/Position zu distanzieren (vgl. auch Stoltenburg 2009)

Die Funktion der Abschwächung erfüllt auch der *Disclaimer* „also !ICH! persönlich“ im folgenden Beispiel:

Beispiel 36: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

```
309   Moritz:     [de gute GEIST-]
310               (0.2)
311               also !ICH! persönlich seh den geist halt nicht so LEIdend.
312               (0.6)
```

Indem Moritz seiner Bewertung den *Disclaimer* voranstellt, markiert er seine anschließende implizit negative Bewertung als explizit subjektiv und schränkt somit die mit der Bewertung beanspruchte Gültigkeit prophylaktisch ein (vgl. Stein 1995: 202), um seine Positionierung, wie Cecilia im vorangehenden Beispiel, weniger angreifbar zu machen. Diese Funktion ähnelt dem in Kapitel 7.1 vorgestellten Verfahren der äußerungsinitialen Subjektivierung. Geht man mit Hewitt und Stokes (1975: 3) davon aus, dass *Disclaimer* sprachliche Mittel sind, um im Vorfeld (der Äußerung) negative Zuschreibungen durch das Gegenüber abzuwenden, die die Äußerung beziehungsweise das Betragen (*conduct*) des Sprechers möglicherweise zur Folge haben könnte, dann könnten teilweise auch den in Kapitel 8 dargestellten Subjektivierungen Funktionen eines *Disclaimers* zugesprochen werden.

7.4 Implizite Mittel

Im Falle von impliziten Bewertungen greifen die Beteiligten nicht auf Wörter mit evaluativem Bedeutungsanteil (vgl. Keller 2008: 14) zurück, sondern nutzen verstärkt paraverbale Merkmale zur Indikation von Wertung. Ein weiteres Verfahren zur Indikation von Wertung ist nach Keller (2008: 14) die Realisierung von Bewertungen in Form verbaler Äußerungen ohne explizit evaluative Elemente, die im vorliegenden Kontext aber dennoch auf eine Bewertung schließen lassen und denen auch von den Beteiligten der Status einer Bewertung zugeschrieben wird. Diese Realisierung von Bewertungen im „pragmatischen Modus“ (vgl. Keller 2008: 14) setzt allerdings Kontextwissen und -sensitivität voraus und birgt deshalb auch die Gefahr, dass eine implizite Bewertung nicht als solche von den Beteiligten behandelt wird. Trifft diese Beschreibung Kellers für schriftliche Kommunikate zu, so muss sie im Hinblick auf die in der vorliegenden Arbeit analysierten Gespräche relativiert werden: Auch wenn die Äußerung keine explizit evaluativen Elemente enthält, trägt sie eine prosodische Konturierung, die es den Beteiligten ermöglicht, die Äußerung als Bewertung zu interpretieren („assessment signals“, Goodwin/Goodwin 1987: 7–8), was beispielsweise im Falle rein schriftlicher Kommunikation nicht der Fall ist.

In den Gesprächen auftretende implizite verbale Bewertungen werden beispielsweise durch die Äußerung, sich das Theaterstück nicht weiter ansehen zu wollen, realisiert:

Beispiel 37: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

```
331  Moritz:   ich fand_s ICH o (ich) also ganz ehrlich.
332            (0.4)
```

333 norMAlerweise-
334 würd_ich jetz GEhen.

Auch der Verweis auf das aktuelle körperliche Befinden kann einer impliziten Bewertung dienen:

Beispiel 38: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

101 Moritz: ich habe seit etwa (.) geFÜHLT DREI stunden
<<lachend> !KOPF!schmerzen>.
102 (0.6)
103 WEgen diesem stü-
104 h° DURCH dieses stück.

Eine weitere Variante implizieter Bewertungen ist das Äußern in der Aufführung nicht eingelöster Wünsche oder Erwartungen:

Beispiel 39: Köln_14-04-22_BrainAndBeauty_Gr.1

013 Donata: ich hätt ja gern noch EINzelapplaus.
014 geHABT.
015 (0.9)
016 für diese einzelnen DARsteller?
017 =da warn ja so_n paar wirklich S[Uper]=ne?

Auch „erlebensdeklarative“ Verbalisierungen (vgl. Fiehler 2014: 45) wie beispielsweise Titus’ Äußerung im folgenden Ausschnitt dienen der Indikation von Wertung:

Beispiel 40: Köln_14-07-03_DieLücke_Gr.2

043 Titus: es GAB so n paar STELLN da hab ich
echt gedacht-
044 (0.7)
045 muss das jetz SEIN,

7.4.1 Paraverbale Aufladung von Beschreibungen

Die bereits in Kapitel 2.1.3 angesprochene Schwierigkeit der Differenzierung zwischen Bewertungen und Beschreibungen können sich die Beteiligten zunutze machen, indem sie eher deskriptive Ausdrücke äußern und diese paraverbal mit

Wertung aufladen (vgl. dazu auch Uhmann 1996), wie dies etwa im Gespräch zwischen Gudrun und Susanne der Fall ist:

Beispiel 41: Köln_14-05-17_DerKaufmann_Gr.2

```
103  Gudrun:    hast du son theaterstück schonmal geSEhen mit
                so ner RIEsigen [LANgen] [BÜHne-    ]
104  Susanne:                   [nä:    ] [mit so ner] LANGen
                hab ich noch nie [(gesehen);]
105  Gudrun:                     [und        ] im grunde KEIne
                requisiten außer zwei-
106  Susanne:   ja-
107  Gudrun:    SOfas-
108             (3.4)
109  Susanne:   ja ich finds auch COOL dass_es_so::.
110             (0.6)
111             mit MUsical:.
112             (0.4)
113             QUA:si (.) elementen ist.
```

In diesem Beispiel führt die prosodische Realisierung eigentlich beschreibender Ausführungen zur Bühne und zum Bühnenbild zu einer Bewertung von Susanne, die darauf hinweist, dass sie die beschreibenden Äußerungen von Gudrun bereits als Bewertung interpretiert.

Eine weitere Möglichkeit, die Schwierigkeit der Abgrenzung von Beschreibungen und Bewertungen zu nutzen, besteht in der Möglichkeit, eine sachliche Aussage zu verbalisieren, „die aufgrund ihres außersprachlichen Kontextes, allgemeiner oder spezieller Wissensvoraussetzungen als wertend zu interpretieren ist“ (Adamzik 1984: 255). Dies ist im folgenden Ausschnitt der Fall, in dem Finn Verständnisprobleme äußert. Dass Ina dieser Wahrnehmungsbeschreibung Finns im vorliegenden Kontext den Status einer Bewertung zuschreibt, wird an der Form ihrer Äußerung (Zustimmung + deklarative Bewertung + Einladung zur Bestätigung durch ein Rückversicherungssignal) deutlich:

Beispiel 42: Köln_14-05-10_DerStreik_Gr

```
077  Finn:   ab und zu ein bisschen SCHWIErig zu-
078          (1.1)
079          so richtig zu verSTEHN find ich.
080          (0.3)
081          al[so:.  ]
082 Ina:       [ja das] is sehr TEXTlastig ne?
```

Der dritten Möglichkeit zur Realisierung einer Bewertung ohne explizite lexikalische evaluative Elemente bedient sich Victoria im folgenden Ausschnitt:

Beispiel 43: Köln_14-10-02_Sezuan_Gr.1

221 Victoria: für !MICH! war_s natürlich wieder_s
<<lachend> glEIche>.
222 <<lachend> weisch>?
223 war BISSL-
224 (0.2)
225 zu LANG-

Indem Victoria dem beschreibenden Adjektiv „LANG" die Gradpartikel „zu" voranstellt, schreibt sie dem Bezugsobjekt ihrer Bewertung (in diesem Fall dem Theaterstück) „eine von der Wertnorm negativ abweichende Eigenschaft" zu (Adamzik 1984: 255), ohne allerdings die Wertnorm zu explizieren; dass es sich jedoch um eine subjektive handelt, wird an der Phrase *für mich* deutlich, die funktional einem Dativus Iudicantis entspricht.

7.4.2 Sprechen mit fremder Stimme

Ein in den Gesprächen zu beobachtendes zentrales Verfahren des Indizierens von Wertung ist das paraverbale, affektive Aufladen von Äußerungen (vgl. auch Sandig 1979: 142). Dies geschieht vor allem im Rahmen des Sprechens mit fremder Stimme aus der Perspektive einer anderen Person. Das Sprechen mit fremder Stimme dient den Beteiligten in den analysierten Gesprächsausschnitten der parodierenden Reinszenierung derjenigen, deren Perspektive eingenommen wird (vgl. auch Baldauf 2001: 81 sowie Kapitel 3.1). Durch diesen systematischen Wechsel (vgl. Meyer/Meier zu Verl 2013: 223) in die Rolle einer anderen Person und das Sprechen aus deren Perspektive, begleitet von einer paraverbal affektiven Aufladung der Äußerungen, werden vor allem negative Bewertungen implizit realisiert. Dieses Verfahren zur Indizierung von negativer Kritik nutzt Dina im folgenden Beispiel bei der Darstellung ihrer Englischlehrerin, um sich von deren Aussage zu distanzieren:

Beispiel 44: Köln_14-09-25_DieLücke_Gr.3

177 Dina: mir ist-
178 (0.5)
179 also- h°
180 (0.2)

181		ICH als ameriKAnerin kann mich einfach nich an dein INdischen akzent geWÖHnen (is doch)-

Auch Moritz nutzt in den folgenden Ausschnitten sehr extensiv das Sprechen mit fremder Stimme in Kombination mit einer affektiven Aufladung, um die Personen, aus deren Perspektive er spricht, und ihr Vorgehen zu kritisieren:

Beispiel 45: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

118	Moritz:	<<mit tiefer Stimme imitierend> jetz mach ich theAter.
119		ha_HA-
120		(.) there shall you PASS-
121		(.) you shall not PASS wa[_a>.]

Beispiel 46: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

152	Moritz:	guck do mal wie die leute reaGIEren.
153		s_is so <<imitierend> !OH! mein STICHwort kam.
154		ich komm jetz mal auf die BÜHne.
155		!OH! mein STICHwort kam.
156		ich muss jetz die HAND geben.
157		!OH! mein STICHwort kam.
158		ich muss auf den BOden gucken>.

Beispiel 47: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

224	Moritz:	°h un dann auf einmal gibt es diesen LICHTswitch-
225		und <<imitierend> !HO! jetzt bin ich auf der MEtaebene>.
226		(0.6)
227		so un DAS aber
228	Marco:	[ja_JA:-]
229	Moritz:	s[o:- a]lso weder irgendwie beGRÜNdet noch irgendwie-
230		(0.2)
231		also es_is ECHT so so !HM!.=
232		=jetz machen wir malsch n bisschen theAter-=
233		=machen ändern jetzt das LICHT-

Beispiel 48: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

481	Moritz:	[und WIE lockern wir_s] auf-

482 °h <<mit verstellter Stimme> indem wir bisschen
dumm RUM>-
483 (0.7)
484 <<mit verstellter Stimme> HIhihi.
485 °h ui[UIo>.]
486 Marco: [mh.]
487 Moritz: öhm um rum äh äh öh LAUtö: generieren.

Auch Wanja spricht im folgenden Beispiel mit fremder Stimme, um das Agieren der Figuren im Stück zu bewerten:

Beispiel 49: Köln_14-06-15_Kaufmann_Gr.2
218 Wanja: das trägt_s halt !ü!berHAUPT nich-
219 diese SINgerei dazwischen?
220 (0.6)
221 !KOM!plett UNmotiviert-
222 ja:?
223 (0.5)
224 und JETZT komma nomma dran (ü)ben-
225 (die/hier) MÜSST ich ne: ä:h-
226 ne LEIter falschrum aufstellen.

Während Moritz und Wanja in den vorangehenden Beispielen das Sprechen mit fremder Stimme dazu dient, Figuren im Stück zu bewerten, nutzt Ulrich das Sprechen aus der Rolle der im Stück agierenden Götter als Ressource zur Vervollständigung seiner zuvor abgebrochenen, beschreibenden Äußerung in Zeile 330:

Beispiel 50: Köln_14-10-02_Sezuan_Gr.1
328 Ulrich: [((lacht))] <<lachend> oder HILFSengel>-
329 <<lachend> oder weiß der KUckuck>-
330 °h erSCHREcken dann-
331 hö_öh_ÖH_öh-

Der Wechsel in die Rolle einer anderen Person wird in den angeführten Beispielen anhand der prosodischen Realisierung in einem betont affektierten Sprachmodus deutlich, der von der paraverbalen Realisierung der unmittelbar vorangehenden Äußerung abweicht und so einen Bruch in der Intonationskontur hervorruft. Diese Parodisierungen sprechen nach Klemm (2001) zum einen dafür, dass der Aspekt des Sich-Vergnügens bei den Bewertungsinteraktionen auch eine Rolle spielt, zum anderen können sie einer psychischen Entlastung des Sprechers dienen, die in dieser Form während der Rezeption des Theaterstücks nicht möglich ist.

7.5 Formen der Begründung von Bewertungen

Die explizite Darlegung von Wertmaßstäben und die Argumentation unter Rückgriff auf (fachliches) Hintergrundwissen werden von den Beteiligten selten als Begründung ihrer Bewertungen angeführt. Stattdessen begründen sie ihre Bewertung durch Belehrungen (um etwa bei Nichtübereinstimmung ihr Gegenüber doch noch zur Zustimmung zu bewegen), durch Erlebensdeklarationen, indem sie das emotionale Erleben oder ihre Wahrnehmungen während der Rezeption des Theaterstücks schildern, durch das Anführen von Beispielen aus dem Theaterstück, durch die Beschreibung situativer Umstände einer Erfahrung, durch Projektionen und Szenarien („was wäre, wenn . . . "), durch Vergleiche und Kontrastierungen mit anderen Theaterstücken, oder durch Bekundungen persönlicher Vorlieben.

7.5.1 Belehrungen

Bereits in Kapitel 2.3.2 wurde auf den *Face*-bedrohenden Charakter nicht explizit eingeforderter Belehrungen hingewiesen. Diese *Face*-Bedrohung liegt darin begründet, das Belehrungen nach Keppler (1989: 539) zunächst ein „doppeltes Ungleichgewicht" herstellen, das sich zum einen in einer Wissensasymmetrie (Keppler spricht von einem epistemischen Gefälle) und zum anderen in einem „kommunikative[n] Gefälle" zwischen den Beteiligten niederschlägt (vgl. auch Kotthoff 1995: 59). Keppler (1989: 541) unterscheidet auf Basis ihrer Analyse privater Alltagsgespräche des Weiteren zwei Arten von Belehrungen, darunter als häufigste Form solche, die durch Nachfragen von einer anderen Person initiiert werden.[83] Bei selbstinitiierten, das heißt nicht explizit durch eine andere Person eingeforderten Belehrungen muss sich der Belehrende hingegen zunächst „in einer Art *Vorspann*" (Keppler 1989: 546, Herv. im Original) das Rederecht von den anderen Beteiligten einholen, sodass er seiner selbstinitiierten Belehrung dadurch den Charakter einer eingeforderten Belehrung verleiht. Dieses Vorgehen macht deutlich, dass Belehrungen, die nicht fremdinitiiert sind – zumindest in (privaten) Alltagsinteraktionen – eine dispräferierte Variante darstellen (vgl. Keppler 1989: 546) und die Belehrenden zudem Gefahr laufen, den bisherigen Wissensstatus der belehrten Person nicht adäquat einzuschätzen. Belehrungen können entweder zu einem Ausgleich einer vorliegenden

83 Dass sich die Häufigkeit des Vorkommens eingeforderter und selbstinitiierter Belehrungen institutionsspezifisch unterscheiden kann, das heißt von den Beteiligten gegebenenfalls öfter auf die eigentlich dispräferierte Variante selbstinitiierter Belehrungen zurückgegriffen wird, zeigt zum Beispiel Weidner (2017) bei der Analyse von Kochsendungen im Fernsehen.

Wissensasymmetrie führen oder diese weiter verstärken (vgl. Kotthoff 1995: 58). Hat der Belehrende seine Belehrung abgeschlossen, so stehen dem Belehrten verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, um zu ratifizieren, dass eine Wissensvermittlung stattgefunden hat beziehungsweise die für die Belehrung ausschlaggebende Wissensasymmetrie behoben wurde (vgl. Keppler 1989: 551–553).

Belehrungen in den vorliegenden Gesprächen beziehen sich primär auf die Vermittlung von mit den rezpierten Theaterstücken zusammenhängendem Sach- und Fachwissen und werden von den Beteiligten genutzt, um Bewertungen zu untermauern und durch Wissensasymmetrie begründete Nichtübereinstimmung so möglicherweise aufzuheben. In Beispiel 51 verleiht Cecilia durch die paraverbale Markierung des Adjektivs „SCHRÄG" ihrer Äußerung eine negative Wertung. Gabriele indiziert mit dem von ihr geäußerten Widerspruchsmarker „JA aber", bestehend aus der Antwortpartikel *ja* und der adversativen Konjunktion *aber*, Nichtübereinstimmung und klärt Cecilia dann darüber auf, dass bei Brecht fast alle Gesänge schräg seien:

Beispiel 51: Köln_14-09-23_Sezuan_Gr.1

```
158  Cecilia:   insgesamt war ich etwas UNsicher ob diese
                geSÄNge,
159             (0.8)
160             so geMEINT sind wie sie VORgetragen wurden.
161             (1.4)
162  Gabriele:  die geSÄ[Nge die-                 ]
163  Cecilia:           [warn teilweise etwas SCHRÄ]G.
164  Gabriele:  °h JA aber-
165             (0.3)
166             bei brecht sind ALle gesänge SCHRÄ oder FAST
                alle;=
167             =s gibt GANZ ganz wenige geSÄNge die NICHT schräg
                sind,
                °hh
168             (0.3)
169             und (.) die geSÄNge solln ja immer so_n bisschen
                zuSAMmenfassen was er MEINT.
170             (2.1)
171              in seinen theAterstücken.
172             (0.3)
173  Cecilia:   oKAY;
174             (2.1)
```

Im Rahmen ihrer Belehrung behebt Gabriele nicht nur die zwischen ihr und Cecilia bestehende Wissensasymmetrie (vgl. Luckmann 1989: 41; Günthner/Knoblauch 1994: 700–701), sondern unterstellt mittels ihres Verweises „die geSÄNge solln ja immer so_n bisschen zuSAMmenfassen was er MEINT" (Z. 169) zudem durch die Partikel „ja" gemeinsames Hintergrundwissen. Außerdem ist die selbstinitiierte Belehrung Gabrieles ein Indiz dafür, dass sie Cecilias verbalisierte Unsicherheit, wie die Gesänge im Stück zu verstehen sind, als implizite Einladung zur Wissensvermittlung und damit auch zu einer Belehrung deutet.

7.5.2 Erlebensdeklarationen

Im Zuge von Begründungen durch Erlebensdeklarationen (vgl. Fiehler 2014: 45) legen die Beteiligten ihr emotionales Erleben sowie ihre Wahrnehmungen dar, verbalisieren gegebenenfalls Denk- und Deutungsprozesse, machen diese so den anderen Gesprächsteilnehmern zugänglich und somit einen gemeinsamen Abgleich des Erlebten und Wahrgenommenen möglich (siehe Kapitel 8). Charakteristische Mittel zur Realisierung von Erlebensdeklarationen sind mentale Prozessverben (zum Beispiel *überlegen*, *denken*).

In Beispiel 52 verbalisiert Anna ihren Denkprozess während der Rezeption des Theaterstücks und macht diesen somit den anderen am Gespräch Beteiligten zugänglich und die Gründe für ihre Bewertung transparenter:

Beispiel 52: Siegen_14-10-26_Blut_Gr.2

```
248  Anna:  =also es WAR ja dann letztendlich !AUCH! irgendwie n
            the!A!ter.=
249         =aber das fand ich voll interesSANT.
250         °h am ANfang hab ich gedacht-
251         oKE:-
252         zwischendurch schalten die LICHter um.
253         °h und DANN hab ich irgendwie überlegt-
254         oKE:.=
255         =wann SCHALten denn die lichter eigentlich um:-
256         und DANN war_s halt irgendwie so-
257         ja je nachdem wo die geRAde-
258         in welcher ROLle die gerade irgendwie stecken.
```

Vanessa begründet ihre negative Bewertung im folgenden Ausschnitt ebenfalls durch das Verbalisieren ihrer Gedanken:

Beispiel 53: Köln_14-07-03_DieLücke_Gr.2

```
075  Vanessa:   [es wirkte (halt so)] in dem moment als hätt er
                sich WIRKlich aufgeregt;
076             ich [fands-   ]
077  Titus:        [(und es)-]
078             (0.3)
079  Vanessa:   das fand ich auch n ticken zu VI:EL-
080             (0.5)
081             weil ich mir DACHte-
082             [das is n BISSchen-          ]
083  Titus:     [ich glaub der HAT sich auch] wirklich aufgeregt;
084             (0.2)
085  Vanessa:   ja ja?
```

Mit der Rekonstruktion ihres Denkprozesses lässt Vanessa Titus an ihrer Rezeptionserfahrung teilhaben und ermöglicht einen Abgleich der Wahrnehmungen, an dem sich Titus auch beteiligt, indem er in Überlappung mit Vanessas Äußerung ihre Wahrnehmung bestätigt.

7.5.3 Erfahrungsbeschreibungen und Moralisierungen

In Erfahrungsbeschreibungen werden die „situativen Umstände, in deren Rahmen ein Erlebnis stattfand", geschildert (Fiehler 2014: 44). Mithilfe von Erfahrungsbeschreibungen stützen die Beteiligten ihre Bewertungen, indem sie eigene Erfahrungen schildern, dann häufig in Episoden, die in der 1. Person und in einem Vergangenheitstempus realisiert sind, und diese mit den im Stück präsentierten Inhalten vergleichen. Die Schilderung eines konkreten Falls beziehungsweise der Abgleich von selbst erlebten Ereignissen mit der Darstellung gleicher oder ähnlicher Ereignisse im Theaterstück unterstützt die Sprecher dabei, ihr Gegenüber von ihrer Bewertung zu überzeugen (vgl. Günthner/Knoblauch 1994: 700) und diese zu begründen. Außerdem bieten Erfahrungsbeschreibungen die Möglichkeit für einen Übertrag des Rezipierten auf die gesellschaftliche Ebene außerhalb des Theaterstücks und ermöglichen Moralisierungen.

Titus begründet in Beispiel 54 seine negative Bewertung einiger Stellen im Stück durch die Schilderung persönlicher Erfahrungen:

Beispiel 54: Köln_14-07-03_DieLücke_Gr.2

```
219  Titus:     also ähm-
220             (1.1)
```

221		also ich fands au wie gesacht auch gut KRItisch (.) gemAcht-
222		(0.9)
223		ähm-
224		(0.3)
225		es gab so n paar STELLN wo ich ähm-
226		(2.1)
227		dem ich vielleicht nich so ZUstimmen würde;
228		(0.3)
229		wo es um die reliGIOnen ging und so was;
230		weil ich hatte da auch schon mal EIgene erfahrungen gemacht-
231		(1.0)
232		[ähm-]
233	Vanessa:	[mit WAS] denn?
234		(0.7)
235	Titus:	ä:h m ich äh HATte ja auch-
236		ich war in einer beRUFSschule,
237		(0.8)
238		und dann sollte: n medchen ZWANGSverheiratet werden;
239		(0.2)
240		und wir hatten uns drum geKÜMmert;
241	Vanessa:	das hast du glaub ich ma erZÄHLT;
242	Titus:	das hatt ich aber schonma erZÄHLT;
243		(0.5)
244		also-
245		(0.3)
246		damit will ich nur SAgen dass ähm-
247		(0.8)
248		es GIBT dinge die äh-
249		(0.5)
250		die passiern halt SCHON;
251		(0.4)
252		und da muss man SCHON irgendwie gucken dass es irgendwie-
253		(0.7)
254		dass man da auch HILFT;
255		und dass man da auch irgendwie in irgendeiner FORM ähm-

```
256              (1.0)
257              nich SAGT-
258              äh das geht mich nichts AN;
```

Im Anschluss an seine Erfahrungsbeschreibung verbalisiert Titus explizit (Z. 246), dass ihm die Beschreibung einer persönlichen Erfahrung dazu dient, seine an die Erfahrungsbeschreibung angeschlossene Moralisierung zu rechtfertigen.

7.5.4 Beispiele

Zur Begründung von Bewertungen führen die Beteiligten unter anderem auch Inhalte aus dem Theaterstück als Beispiele an. Dies ist im folgenden Ausschnitt aus dem Gespräch zwischen Nelli und Wanja der Fall:

Beispiel 55: Köln_14-06-15_Kaufmann_Gr.2

```
290  Wanja:      was ham die denn zur STOry beigetragen.
291              das war dann einfach nur so_n PAUsenclown.
292              (0.3)
293  Nelli:      nee:.
294              das STIMMT nicht.
295              die be HAM ja-
296              die waren ja HANDlungsträger.
297              (0.3)
298              die ham ja ZWIschendurch immer-
299              beRICHtet-
300              dit [was jetz zum BEI]spiel ähm:-
301  Wanja:          [hhh°            ]
302              (0.3)
303  Nelli:      (äh)-
304              mit den SCHIFFen passiert is.
305              (0.9)
306  Unbekannt:  was MEINST du.
307  Nelli:      das war ja SCHON so a:ls ä:h-
308              (0.4)
309              is das jetz hier zu LAUT?
310              (1.5)
311              hh°
312              (2.8)
313              das war ja SCHON:-
```

314 (0.6)
315 so dass die SAchen: ä:hm:-
316 erZÄHLT haben-
317 die im HINtergrund pasSIERT sind auch-
318 (0.6)
319 ALso:-
320 (0.2)
321 Wanja: Aber-
322 (5.7)
323 ((stellt Tasse ab)) wenigstens is der
KAFfee gut.
324 (0.3)

Nelli versucht durch das Rekonstruieren einer Stelle im Theaterstück Wanjas negative Bewertung zweier im Stück dargestellter Figuren zu widerlegen, ihre konträre Position zu rechtfertigen und Wanja durch das von ihr angeführte Beispiel doch noch von ihrer positiven Bewertung der beiden Figuren zu überzeugen, was ihr allerdings nicht gelingt.

7.5.5 Projektionen

Im folgenden Ausschnitt wird die negative Bewertung der im Stück präsentierten Lehrerfigur durch eine Projektion begründet. Nach Annalenas impliziter Bewertung der Figur projizieren die vier Gesprächsteilnehmer diese in die gesellschaftliche Wirklichkeit außerhalb des Theaterstücks und konstruieren ein Szenario, das ausdrucksseitig durch den Konjuktiv II (Irrealis) markiert ist („was wäre, wenn“).

Beispiel 56: Siegen_14-10-26_Blut_Gr.2

388 Annalena: JA:_a.
389 das war AUCH dieses:-
390 stereoTYpisch<<vibrierend> e:>.
391 ((lacht)) unfähige <<lachend> LEHrerbild>?
392 Anna: ja:.
393 (0.4)
394 Pascal: mh-
395 Annalena: AH_oh.
396 (0.5)
397 mh_JOA.

398 Pascal: hh°
399 Jasmin: ich (GLAUB) di:e-
400 frau hätte eigentlich schon LÄNGST n burn!OUT! gehabt.
401 und [(wär halt.] [n LEben <<lachend> also>)-]
402 Annalena: [<<lachend> geNAU>.]
403 Anna: [<<lachend> ja:>.]
404 Pascal: [ja-]
405 Jasmin: [°h]
406 (1.1)
407 (wär) schon (.) längst im URlau[b s.]
408 Annalena: [überhaup]t nicht DURCHse[tzungsfä]hig?
409 Pascal: [((lacht))]
410 (0.2)
411 Anna: ja:.

Der Ausschnitt zeigt, dass das Begründen einer Bewertung keine individuelle Leistung des Bewertenden ist, sondern dass Begründungen von allen am Gespräch beteiligten Personen realisiert und ausgehandelt werden können.

7.5.6 Vergleiche und Kontrastierungen

Um eine positive oder negative Bewertung zu rechtfertigen, greifen die Beteiligten auch auf Vergleiche der besuchten Inszenierung mit anderen Theaterstücken zurück oder stellen das Rezipierte und andere bereits besuchte Stücke in einen Kontrast zueinander. Im folgenden Ausschnitt führt Anna – im Rahmen der gemeinsamen Begründung der positiven Bewertung des Bühnenbilds einer anderen Gesprächspartnerin – andere bereits von ihr besuchte Theaterstücke und ihre Rezeptionserfahrungen an und kontrastiert diese mit dem aktuell rezipierten Theaterstück:

Beispiel 57: Siegen_14-10-26_Blut_Gr.2

301 Anna: °h un_es war NICH so:-
302 [((schmatzt))]
303 Jasmin: [(ja).]
304 (0.5)
305 Anna: also nich so_n reaLIStisches theater-
306 dass man IRgendwi:e-

```
307               (0.2)
308   Jasmin:     ja.
309               (0.2)
310   Anna:       MANCHmal gedacht hat-
311               boah-
312               das passiert gerade !WIRK!lich was auf_a BÜHne is-
313               sondern es WAR-
314               °h SCHON so-
315               dass man die ganze zeit WUSSte-=
316               =oKE:-
317               es is_n theAterstück-
318               und so WEIter-
319               die sind da in ihren ROLlen und so-
320               °h also (.) keine AHnung.
321               =ich hab auch mal theAterstücke gesehen-
322               WO das-
323               °h !SO! rea!LIS!tisch geSPIELT wurde-
324               dass du irgendwie VOLL-
325               (0.8)
326               also RICHtig da !DRIN! warst.=
327               =als wenn das gerade !WIRK!lich pasSIEren würde.=
328               =und NICHT nur irgendwie so_n the!A!terstück wär.
329               °h aber das fand ich da ja NICH.=
330               =also alLEIN schon durch diese-
331               °hh ä:h-
332               (0.4)
333               tz Ä:H-
334               LIEder da zwischendurch und so-
```

Im nächsten Ausschnitt führt Holger den Vergleich zu anderen an der gleichen Spielstätte rezipierten Inszenierungen an, um seine Bewertung zu rechtfertigen:

Beispiel 58: Köln_14-05-24_DerKaufmann_Gr.1

```
128  Holger:     [also] das äh-
129  Adelheid:   ja?
130  Holger:     BÜHnenbild find ich hier SUper klasse.
131  Adelheid:   ach ↑ECHT↑?
132  Holger:     du ↑NICH↑?
133  Adelheid:   (eh pff) also SUper KLASse find ich jetzt en
             BISSchen überTRIEben aber äh-
```

```
134  Holger:     also für das was ich [SONST so] hier schon geSEhen
135  Adelheid:                        [ja?      ]
136  Holger:     1[habe. ich find]
137  Adelheid:   1[ach SO?       ]
138  Holger:     2[das sehr sehr toll]
139  Adelheid:   2[ok im verGLEICH.  ]
140  Holger:     3[mit DIEser-  ]
141  Adelheid:   3[ich finde das] AUCH gut ja.
```

Durch den impliziten Vergleich, den Adelheid in Zeile 139 explizit als Vergleich benennt, gelingt es Holger, Adelheid doch noch von seiner Bewertung des Bühnenbilds zu überzeugen.

7.5.7 Geschmacksbekundungen

Ein weiteres Verfahren der Begründung von Bewertungen ist das Äußern von Geschmacksbekundungen, die vor allem durch das Modalverb *mögen* indiziert werden.

So führt Dina im folgenden Beispiel persönliche Geschmacksvorlieben als implizite Begründung ihrer positiven Bewertung des Bühnenbilds an:

Beispiel 59: Köln_14-09-25_DieLücke_Gr.3

```
311 Susanne:    aber des mit dem BÜHnenbild des find ich schön
                dass dir_s gefällt.=
312             =ich find_s nämlich AUCH klasse.
313             (1.0)
314  Dina:      ich mag das GERne.
315             ich mag das SEHR gerne.
316             wenn das (.) BÜHnenbild irgendwie auch so_n BISSchen-
317             (0.4)
318             moderniTÄT zeigt.
319             weißte wenn des NICH so_n.
320             (1.4)
321             KONservatives bühnenbild is das man irgendwie
                erwArten KÖNNte.
```

Auch Marco begründet im folgenden Ausschnitt seine extrem formulierte positive Bewertung durch das Anführen persönlicher Geschmacksvorlieben:

Beispiel 60: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

```
123  Moritz:   so UNglaublich pathetisch-
124            °h sie KÖNN-
125  Marco:    find ich aber total GEIL-
126            weil i ich auf das BRItische stehe.
127            °h ((lacht))
```

Die in diesem Kapitel dargestellte Auswahl zeigt, dass den Beteiligten ein breites Spektrum an kommunikativen Verfahren und sprachlichen Mitteln zur Realisierung des Bewertens zur Verfügung steht. Die angeführten Verfahren und Mittel verdeutlichten, dass Bewertungen nicht nur mittels explizit evaluierender Ausdrücke realisiert werden können, sondern dass sich den Beteiligten viele Möglichkeiten bieten, Bewertungen und ihre Begründungen auch implizit zu kommunizieren. Wie sie die mit dem Bewerten im Kontext der Kunstkommunikation verbundene *Face*-Bedrohung sowie das Management nichtübereinstimmender Bewertungen bewältigen, wird ebenso anhand der vorangehend angeführten Auswahl deutlich. Im folgenden Kapitel 8 geht es nun darum aufzuzeigen, wie die oben dargestellten kommunikativen Verfahren und sprachlichen Mittel von den Beteiligten in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Gesprächen sequenziell eingebettet werden, um das Bewerten als „unfolding process“ (Goodwin 2018: 151) in unterschiedlichen Ausprägungsvarianten sequenziell zu realisieren.

8 Bewertungsinteraktionen in Pausengesprächen im Theater

Kapitel 3 dieser Arbeit zeigte, dass das Bewerten bei der kommunikativen Aneignung von Fernsehinhalten und Kunstwerken eine zentrale kommunikative Aufgabe in Gesprächen zwischen den Rezipienten ist. Auch die dieser Arbeit zugrunde liegenden Gespräche unter Theaterzuschauern bestätigen, dass Bewertungen in der Kommunikation im Anschluss an die Rezeption eines Theaterstücks in hohem Maße von den am Gespräch Beteiligten relevant gesetzt werden (vgl. Hrncal/Gerwinski 2015 sowie Linz/Hrncal/Schlinkmann 2016). Im Fokus der nachfolgenden Analyse von Bewertungsinteraktionen in Pausengesprächen im Theater(foyer) steht deshalb die Frage nach charakteristischen Ausprägungen der interaktiven Verfertigung von Bewertungen. Da die Bewertungsinteraktionen in den Gesprächen eingebettet in das gesellige Ereignis des Theaterbesuchs realisiert werden (siehe Kapitel 4), schließt sich für die folgenden Kapitel zudem die Frage an, inwiefern der gesellige Kontext von den Beteiligten selbst relevant gesetzt wird und inwiefern er eine unterstützende Ressource für den Umgang der mit Bewertungen im Kontext der Kunstkommunikation verbundenen Zugzwänge und einer ebenfalls damit verbundenen potenziellen *Face*-Bedrohung darstellt.

Die Struktur dieses Kapitels bildet die sequenzielle Struktur der Bewertungsinteraktionen in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Gesprächen ab. In einem ersten Schritt der Analyse erfolgt ein Blick auf Möglichkeiten der Initiierung von Bewertungsinteraktionen sowie auf ihren sequenziellen und thematischen Verlauf. Bei der Betrachtung von Formen und der Aushandlung von Nichtübereinstimmung liegt der Fokus vor allem auf den von den Beteiligten genutzten Verfahren, um Nichtübereinstimmung zu bearbeiten. Im Anschluss daran werden Möglichkeiten des Ausstiegs aus Bewertungsinteraktionen in den vorliegenden Gesprächen aufgezeigt.

8.1 Initiierung von Bewertungsinteraktionen

Die Initiierung einer Bewertungsinteraktion kann in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten zu verschiedenen Zeitpunkten im Gespräch erfolgen: Sie kann zum einen mit dem Gesprächsbeginn zusammenfallen, unmittelbar nachdem die Aufnahmegeräte eingeschaltet wurden, ohne dass die Aufnahmesituation thematisiert wird oder im Anschluss an einen Verweis auf die Aufnahmesituation beziehungsweise die Aufnahmegeräte (siehe Kapitel 6.3; vgl. auch Hrncal

Open Access. © 2020 Christine Hrncal, publiziert von De Gruyter. [CC BY] Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110664546-008

2018 sowie Gerwinski/Linz 2018). Zum anderen kann sie an eine Gesprächsphase anschließen, in der die Beteiligten das weitere Vorgehen abstimmen, in der phatische Kommunikation beziehungsweise Small Talk betrieben wird oder in der situationsbezogene Aspekte thematisiert werden (unter anderem das Verständigen über den Ort, an dem das Gespräch weitergeführt werden soll, das Identifizieren von Schauspielern, oder das Verweisen auf räumliche Gegebenheiten der Spielstätte). Unabhängig vom Zeitpunkt der Initiierung finden sich in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Gesprächen folgende Formen des Einstiegs in eine Bewertungsinteraktion:

1. Die am Gespräch Beteiligten fordern mittels unterschiedlicher Gradationsstufen der Konkretisierung ihr Gegenüber durch eine Frage explizit zu einer (bewertenden) Stellungnahme auf. Der Grad der Konkretisierung kann von der offenen Ein-Wort-Frage „und?“ (siehe Beispiel 62, Kapitel 8.1.1) über eine näher spezifizierte Frage wie „und? wie findes_du_s“ (siehe Beispiel 61, Kapitel 8.1.1) bis hin zu einer näher spezifizierten Frage mit der Nennung eines konkreten Bezugsobjekts wie „wie FINdest du die muSIK“ (siehe Beispiel 67, Kapitel 8.1.1), unter anderem auch begleitet von einer adressatenspezifischen Ergänzung wie „und was SAGST du; als JUgendliche“ (siehe Beispiel 63, Kapitel 8.1.1) reichen.
2. Die am Gespräch Beteiligten fordern von ihrem Gegenüber mittels einer Bewertungsunterstellung mit angeschlossenem Rückversicherungssignal (vgl. Schwitalla 2002) explizit eine (bewertende) Stellungnahme ein (zum Beispiel „!DU! findest es ja GANZ schlimm. = ne?“, siehe Beispiel 70, Kapitel 8.1.1).
3. Die am Gespräch Beteiligten geben eine selbstinitiierte Bewertung ab, ohne explizit eine Zweitbewertung einzufordern (zum Beispiel „oh VOLL gu:t- die inszeNIErung“, siehe Beispiel 72, Kapitel 8.1.3).
4. Die am Gespräch Beteiligten geben eine selbstinitiierte Bewertung ab und fordern explizit eine (bewertende) Stellungnahme ihres Gegenübers ein (zum Beispiel „aber TOLle schauspieler- find_ste nich?“, siehe Beispiel 74, Kapitel 8.1.4).
5. Die am Gespräch Beteiligten geben eine selbstinitiierte Bewertung ab und schreiben der vorangegangenen Äußerung ihres Gegenübers den Status einer Bewertung zu (zum Beispiel „ja ich finds auch COOL dass_es_so::. (0.6) mit MUsical:. (0.4) QUA:si (.) elementen ist.“, siehe Beispiel 75, Kapitel 8.1.5).

Diese fünf Formen der Initiierung von Bewertungsinteraktionen werden in den folgenden Unterkapiteln differenzierter und anhand exemplarischer Ausschnitte beschrieben.

8.1.1 (Bewertungs-)Einforderungen durch Fragen

In den beiden nachfolgend angeführten Ausschnitten steigen die Beteiligten durch eine explizite Einforderung einer (bewertenden) Stellungnahme von ihrem Gegenüber mittels der Ein-Wort-Frage „und?“ in die Bewertungsinteraktion ein. Der erste Ausschnitt[84] entstammt einem Gespräch zwischen dem Ehepaar[85] Ina und Finn in der Pause des Theaterstücks *Der Streik* (siehe Kapitel 6.6), in dem es um die wirtschaftliche Entwicklung der USA in den 1950er Jahren geht. Ina und Finn verständigen sich auf dem Weg vom Theatersaal ins Theaterfoyer darüber, ob Finns Aufnahmegerät läuft und beschließen, Getränke zu organisieren. Ina initiiert unmittelbar daran anschließend mit ihrer zunächst nicht näher spezifizierten (Ein-Wort-)Frage „und?“ (Z. 069) die Bewertungsinteraktion (siehe auch Beispiel 26, Kapitel 7.3):

Beispiel 61: Köln_14-05-10_DerStreik_Gr.1

```
069   Ina:    und?
070           (3.8)
071           wie FINdes_du_s-
072           (0.3)
073   Finn:   °hh äh:m_ja GUT.
074           (1.3)
075   Ina:    ((Lachansatz))
076           ((laute Hintergrundgeräusche))
077   Finn:   ab und zu ein bisschen SCHWIErig zu-
078           (1.1)
079           so richtig zu verSTEHN find ich.
080           (0.3)
081           al[so:.  ]
082   Ina:      [ja das] is sehr TEXTlastig ne?
083           (0.2)
084           un_die sprechen sehr SCHNELL (find ich).
085           ((laute Hintergrundgeräusche))
086   Finn:   ja nee die posiTION is eigentlich-
087           (5.0)
088           ALso.
089           (0.3)
```

84 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 247–248).

85 Genauere Informationen zu den jeweiligen Konstellationen der Gesprächsgruppen können Kapitel 6.7 entnommen werden.

```
090            WER jetz hier (.) wElche position?
091            (1.6)
092            (da sin)
093            ((laute Hintergrundgeräusche))
094            (0.5)
095            da l[iegen] die SCHUhe übrigens?
```

Die durch Ina von Finn eingeforderte Stellungnahme (Z. 069) bleibt vorerst aus. Mit ihrer Nachfrage „wie FINdes_du_s-“ (Z. 071) fordert Ina daraufhin – ohne eine Konkretisierung ihres Verweises auf das Bezugsobjekt mittels der Proform „es“ vorzunehmen – explizit eine (Global-)Bewertung von Finn ein, die dieser in Zeile 073 mit einem Einatmen, dem Verzögerungssignal „ähm“ und der Gesprächspartikel „ja“ (vgl. Marić 2017) als Vorlaufelemente hinauszögert. Mit dem evaluierenden Adjektiv „GUT“ (Z. 073) realisiert Finn dann eine positive Bewertung und nimmt so eine erste Positionierung hinsichtlich des Bezugsobjekts („es“) vor, allerdings ohne die Bewertung in irgendeiner Weise zu spezifizieren oder zu begründen. Nach einem Lachen oder Husten Inas[86] (Z. 075) schränkt Finn seine positive Bewertung mit einer durch Pausen verzögerten und abgeschwächten Äußerung vorsichtig ein („ab und zu ein bisschen SCHWIErig zu- (1.1) so richtig zu verSTEHN find ich. (0.3) also:.“, Z. 077–081), die er zudem durch die nachgestellte explizit subjektive Perspektivierung mit Verbspitzenstellung („find ich“, Z. 079) in ihrem Geltungsanspruch abmildert. Die mit dem Verzögern und Abschwächen seiner Bewertung von Finn getroffenen Vorsichtsmaßnahmen projizieren bereits eine potenziell nicht übereinstimmende Zweitbewertung Inas sowie eine potenziell damit für Finn verbundene Gesichtsbedrohung (vgl. Auer/Uhmann 1982). In Zeile 081 scheint Finn mit weiteren Erläuterungen fortfahren zu wollen, wird aber durch Inas Äußerung (Z. 082) unterbrochen. Ina nimmt ab Zeile 082 eine Konkretisierung des von Finn geäußerten vagen Verweises auf Verständnisschwierigkeiten (Z. 077–081) durch den Verweis auf die Textlastigkeit (Z. 082) und das schnelle Sprechen der Schauspieler im Stück (Z. 084) vor. Sowohl die prädikative Konstruktion, die Gradpartikel „sehr“ als auch das eine unzweckmäßig hohe Ausprägung indizierende und damit negativ konnotierte Suffix „-lastig“ weisen darauf hin, dass es sich bei Inas Äußerung „ja das is sehr TEXTlastig ne?“ (Z. 082) um eine Zweitbewertung handelt und dass sie Finns Äußerungen (Z. 077–081) den Status einer negativen Bewertung zuschreibt. Durch das ihrer Bewertung angeschlossene Rückversicherungssignal „ne“ (Z. 082) fordert sie von Finn eine Bestätigung ihrer Bewertung

86 Der Audioaufnahme ist nicht eindeutig zu entnehmen, ob es sich um einen Lachansatz oder um ein Husten handelt.

ein. Diese Bestätigung liefert Finn allerdings nicht, sondern widerspricht Ina (Z. 086) und weist sehr vage darauf hin, dass sich seine Verständnisschwierigkeiten auf die im Stück durch die Schauspieler eingenommenen Positionen beziehen – und nicht den Textanteil oder die Sprechgeschwindigkeit der Schauspieler (Z. 086). Das durch Pausen verzögerte Hervorbringen der teilweise unvollständigen Äußerungen Finns ist zudem ein Indiz dafür, dass es Finn selbst schwerfällt, seine zuvor angesprochenen Verständnisschwierigkeiten (Z. 077–079) zu präzisieren. Der für Ina möglicherweise gesichtsbedrohende Widerspruch Finns („ja nee", Z. 086) sowie die Vagheit seiner Äußerungen werden von den beiden nicht weiter kommunikativ bearbeitet. Aufgrund von lauten Hintergrundgeräuschen und einem lokal sensitiven Verweis (vgl. Bergmann 1988) auf Objekte im gemeinsamen Wahrnehmungsraum (Z. 092–095) wird die Bewertungsaushandlung vorerst unterbrochen. Dieser erste kurze gemeinsame Austausch dient Ina und Finn, eingeleitet durch eine eingeforderte Bewertung und deren Aushandlung scheinbar auch dazu, gegebenenfalls durch Schwierigkeiten bei der (akustischen) Wahrnehmung während der Rezeption entstandene (Wissens-)Lücken hinsichtlich des Theaterstücks auszuhandeln beziehungsweise auszuräumen (vgl. Klemm 2001: 88 sowie Kapitel 3.1)

Auch im nächsten Ausschnitt[87] aus dem Gespräch zwischen Titus und Vanessa im Anschluss an das Theaterstück *Die Lücke* (siehe Kapitel 6.6), in dem es um den Nagelbombenanschlag der rechtsextremen terroristischen Vereinigung „Nationalsozialistischer Untergrund" (NSU) in der Kölner Keupstraße im Jahr 2004 geht, wird die erste Bewertungssequenz mit der nicht näher spezifizierten (Ein-Wort-)Frage „und?" (Z. 005) initiiert (siehe auch Beispiel 28, Kapitel 7.3). Zu Beginn des Gesprächs vergewissern sich die beiden Beteiligten, dass das Aufnahmegerät tatsächlich eingeschaltet ist. Der Einstieg in die erste Bewertungssequenz schließt sich an eine minimale Vorlaufphase an, in der die Aufnahmesituation durch Titus' Verweis auf das Funktionieren der Aufnahme zum Thema gemacht wird (siehe Kapitel 6.3). Die von Vanessa durch „und?" (Z. 005) relevant gesetzte Stellungnahme wird von Titus in Form einer Bewertung (Z. 007) gefolgt von einem Lachen geliefert, ohne dass Vanessa nochmals nachfragen muss:

Beispiel 62: Köln_14-07-03_DieLücke_Gr.2

```
002  Titus:     jou es KLAPPT;
003  Vanessa:   (alles/es) LÄUFT;
004             (1.5)
005             und?
006             (1.4)
```

87 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 248–249).

007 Titus: ja es [war schon KRASS also hehehe]
008 Vanessa: [(sagste) als äh am SCHLUSS,]

Titus' Erstbewertung erfolgt nicht in unmittelbarem Anschluss an Vanessas Frage, sondern wird von ihm durch eine Pause verzögert (Z. 006). Das Bezugsobjekt seiner Bewertung hält Titus – wie auch Finn im vorherigen Beispiel – mit der Proform „es" vage, da nicht deutlich wird, ob er sich auf die gesamte Inszenierung oder einen (Teil-)Aspekt des Theaterstücks bezieht. Auch das nicht eindeutig positiv oder negativ konnotierte Adjektiv „KRASS"[88] trägt zur Vagheit seiner Äußerung bei, die im weiteren Verlauf des Gesprächs zwischen den beiden Gesprächspartnern nicht aufgelöst wird. An dieser Stelle nutzt Titus möglicherweise die Uneindeutigkeit des Adjektivs, um so eine eindeutige Positionierung hinsichtlich des Bezugsobjekts zu umgehen. In Überlappung mit Titus' Bewertung spezifiziert Vanessa, trotz ihrer in Zeile 005 vorgenommenen Einforderung einer Stellungnahme von Titus, ihre Aufforderung mit Fokus auf das Ende des Theaterstücks (Z. 007). Titus kommt jedoch nicht dazu, zu Vanessas erneuter Frage Stellung zu nehmen, da die Interaktion der beiden von einer anderen im Foyer anwesenden Person unterbrochen wird.[89]

Im folgenden Ausschnitt[90] wird die Bewertungsinteraktion durch eine im Vergleich zu den beiden vorangehenden Ausschnitten komplexere, mit „und" eingeleitete und mit einer Rollenzuschreibung verbundene Frage initiiert. Der Ausschnitt entstammt einem Gespräch zwischen Dagmar, Bianca, Lydia und Karla in der Pause des Theaterstücks *Der gute Mensch von Sezuan*. Nach der gegenseitigen Absicherung, dass ihre Aufnahmegeräte laufen, und nach einer längeren Gesprächspause im Anschluss an das Verlassen des Theatersaals steigt Dagmar in die Bewertungsinteraktion ein:

Beispiel 63: Köln_14-09-23_Sezuan_Gr.2

061 Dagmar: und was SAGST du;
062 (0.2)
063 Bianca: [hm;]

---

88 Vergleiche zur Uneindeutigkeit von „KRASS" auch den Duden-Eintrag (Bedeutungsübersicht) zu ‚krass': 1. in seiner Art besonders extrem; 2.a. (besonders Jugendsprache) in begeisternder Weise gut, schön; 2.b. (besonders Jugendsprache) schlecht, furchtbar. (http://www.duden.de/rechtschreibung/krass, 20.02.2018).

89 Die unbekannte Person fragt Titus, ob er seine Karte noch benötigt. Hintergrund dieser Frage ist, dass das Theaterticket im Anschluss an die Veranstaltung als Fahrkarte für den öffentlichen Personennahverkehr genutzt werden kann.

90 Vergleiche auch Habscheid (2018: 189–194) zu einer Diskussion dieses Ausschnitts mit Bezug zu den Aspekten Konversation, Small Talk und Bildungssprache.

```
064  Karla:    [m ]h-
065  Dagmar:   als JUgendliche;
066            macht_s SPASS oder LANGweilst du dich;
067            (1.4)
068  Karla:    es is es is-
069            (1.8)
070  Dagmar:   [GEHT so?]
071  Karla:    [so_ne   ] MIschung;
072            (0.2)
073  Dagmar:   ja?
074            oKAY,
075            (1.8)
076  Karla:    also ich WAR ja schon-
077            (0.5)
078            im theAter;
079            (0.1)
080  Dagmar:   ja_a,
081            (0.2)
082  Karla:    PAARmal also;
083            (0.9)
084            find_s TEILweise so_n bisschen-
085            (1.7)
086            ähm-
087            (1.1)
088            nich ERNSTzunehmend;
089            (0.5)
090  Dagmar:   ECHT?
091            (0.4)
092  Karla:    ja:-
093            (1.0)
094            ja;
095            (3.9)
096            aber das wär jetz so die einzige kriTIK (die ich
               [hab);   ]
097  Dagmar:   [im sinne] von nich überZEUgend oder
               irgend[wie ALbern      ];
098  Karla:          [die sind doch AL]bern;
099            (1.2)
100  Dagmar:   so so klaMAUkich;
101  Karla:    ja;
```

```
102  Dagmar:    mit den PUPpen und dem gAn[zen;]
103  Karla:                               [ja; ]
104             (0.3)
105  Dagmar:    oKAY?
106             (1.6)
```

Ihre Einforderung einer Stellungnahme (Z. 061) richtet Dagmar an Lydias Tochter Karla. Nach einer kurzen Pause und nach einem Zögern Karlas (Z. 064) adressiert Dagmar sie als Jugendliche und Vertreterin ihrer Altersgruppe (Z. 065), stellt zwei Antwortmöglichkeiten zur Auswahl („macht_s SPASS oder LANGweilst du dich;“, Z. 066) und setzt damit für Karla den Entertainment-Charakter des Theaterstücks als für die Bewertung ausschlaggebenden Maßstab relevant. Karla setzt in Zeile 068 zögerlich zu einer Antwort an, die Dagmar mit der fragend intonierten Bewertungsunterstellung „GEHT so?“ (Z. 070) vorwegnimmt. In Überlappung liefert Karla eine vorerst noch sehr vage Stellungnahme (Z. 071), die sie im Anschluss sukzessive konkretisiert. Dabei verweist sie zunächst auf bisherige Theaterbesuche (Z. 076–082) und äußert erst dann eine durch Pausen verzögerte subjektive Stellungnahme, die sie zudem durch Heckenausdrücke abschwächt („find_s TEILweise so_n bisschen- (1.7) ähm- (1.1) nich ERNSTzunehmend;“, Z. 084–088) und so als potentiell heikel markiert. Bei ihrer Stellungnahme greift Karla nicht auf eine der von Dagmar vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (Spaß vs. Langeweile) zurück, sondern nimmt das Theaterstück auf der globalen Ebene in den Fokus. Dagmars betonte und in der Intonation stark steigende Nachfrage (Z. 090) weist bereits darauf hin, dass sie Karlas Meinung bezüglich des Theaterstücks nicht teilt, und fordert gleichzeitig eine Bestätigung ein, die Karla in den Zeilen 092 und 094 auch liefert. Nach einer längeren Pause merkt Karla in Zeile 096 an, dass dies die „einzige kriTIK“ an dem Theaterstück sei und schreibt mit dieser Äußerung ihrer Stellungnahme (Z. 084–088) zudem nachträglich den Status einer negativen Bewertung zu. Dagmar fordert darauf folgend weitere Konkretisierungen ein (Z. 097) und bietet Karla nochmals zwei Auswahlmöglichkeiten an („im sinne von nich überZEUgend oder irgendwie ALbern;“), während Karla in Überlappung bereits auf die Inszenierung vermutlich im Stück agierender Figuren verweist („die sind doch ALbern;“, Z. 098), das Bezugsobjekt ihrer Äußerung allerdings nicht weiter konkretisiert. Dagmar bietet einen weiteren Formulierungsvorschlag an (Z. 100) und schließt an Karlas Bestätigung (Z. 101) mit einer Konkretisierung („mit den PUPpen und dem gAnzen;“, Z. 102) an, die Karla ebenfalls bestätigt. Dagmar quittiert dies mit einem steigend intonierten „oKAY?“ (Z. 103). Dieses Beispiel zeigt, wie von den Beteiligten bei der Initiierung von Bewertungsinteraktionen mithilfe einer adressatenorientiert zugeschnittenen Nachfrage eine spezi-

fische Perspektive (in diesem Falle die der Jugendlichen) relevant gesetzt wird, und wie Dagmar ihrer jugendlichen Gesprächspartnerin Karla Impulse liefert, um sie zur Konkretisierung ihrer eingangs vage formulierten Stellungnahme zu bewegen und sie damit möglicherweise auch an die Praxis der Kunstkommunikation heranführt.

Neben der Initiierung der Bewertungsinteraktion durch die Ein-Wort-Frage „und?“ greifen die Sprecher auch auf Formulierungen zurück, die explizit eine Bewertung erfragen. Dies ist im folgenden Gespräch zwischen Anna, Pascal, Annalena und Jasmin im Anschluss an das Theaterstück *Verrücktes Blut* (siehe Kapitel 6.6), das Migration, Bildung und Integration thematisiert, der Fall. Der Gesprächsausschnitt[91] beginnt, nachdem die Beteiligten sich darüber verständigt haben, den Theatersaal zu verlassen und dass die Aufnahmegeräte das Gespräch aufzeichnen. In Zeile 027 wird die Bewertungsinteraktion von Anna durch die geschlossene Frage „hat_s euch geFALlen?“ initiiert, mit der sie die anderen Gruppenmitglieder explizit zu einer Bewertung auffordert:

Beispiel 64: Siegen_14-10-26_Blut_Gr.2

```
027  Anna:        hat_s euch geFAL[len?]
028  Pascal:                      [mh- ]
029               warum durfte lena denn ihre JAcke behalten.
030  Annalena:    ((lacht))
031  Pascal:      (.) hm?
032  Anna:        ja weiß ich AU [nich.==lena hatte die ja]
                  [<<lachend>cke in der TA>sche drin.]
033  Annalena:                   [(weil ich) SCHLAU war.   ]
034  Jasmin:      [(aber) deine große TAsch             ]e
                  mitgenommen hast?
035               (1.0)
036  Kommentar:   ((Alle gehen in das untere Foyer))
037  Anna:        hat_s euch geFALlen?
038  Jasmin:      JA_a:-
039  Pascal:      JOA_a-
040  Annalena:    [(xxx).  ]
041  Pascal:      [das ENde] war-
042               verWIRrend.
043  Anna:        ja::-
044               aber ich glaub das war schon EXtra so.=
045               =dass DAS äh_äh-
```

91 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 249–251).

046 °h verwirrend geMACHT war-
047 h° °h h°
048 Annalena: ich fand_s geneRELL-
049 Anna: $_{1}$[((raschelt am Mikrofon))]
050 Annalena: $_{1}$[irgendwie zwischendurch so_n bisschen]
$_{2}$[(xxx verWI]RRT)?
051 Aber-
052 Pascal: $_{2}$[ZIEMlich-]
053 Anna: ((raschelt am Mikrofon))
054 Annalena: so im ENDeffekt-
055 eigentlich ganz (.) GUT-

Pascal reagiert auf Annas Frage beziehungsweise Bewertungseinforderung mit einem Zögern (Z. 028) und initiiert durch die Frage, warum „lena denn ihre JAcke behalten“ (Z. 029) durfte, einen Themenwechsel. In den folgenden Turns (Z. 032–034) machen die Beteiligten weiterhin Lenas Tasche und die sich darin befindende Jacke zum Fokus ihrer Interaktion. Als die Gruppe das Theaterfoyer erreicht hat, wiederholt Anna in Zeile 037 ihre bereits zu Beginn des Ausschnitts gestellte Frage „hat_s euch geFALlen?“ und markiert so, dass die von ihr zu Beginn des Ausschnitts erfragte Bewertung von den anderen Beteiligten noch nicht in einem ausreichenden Maße geliefert wurde (vgl. Goodwin/Goodwin 1987: 17). Im Gegensatz zu Annas erstem Initiierungsversuch liefern Pascal, Annalena und Jasmin die durch Annas erneute Nachfrage relevant gesetzte Stellungnahme in Form von minimaler Zustimmung („JA_a:“, Z. 038 beziehungsweise „JOA_a“, Z. 039), an die sich Pascals Stellungnahme zum Ende des Theaterstücks anschließt (Z. 041–042). Anna reagiert auf Pascals Stellungnahme mit partiellem Widerspruch („ja::- aber“ Z. 043–044), verweist auf die von ihr vermutete hinter der Inszenierung stehende Absicht der Beteiligten (Z. 044–046), und schreibt damit Pascals Stellungnahme den Status einer negativen Bewertung zu (Z. 044). In Zeile 048 setzt Annalena zu einer allgemeinen Bewertung an („ich fand_s geneRELL“), fährt dann aber mit ihrer mehrfach durch Heckenausdrücke abgeschwächten Äußerung „irgendwie zwischendurch so_n bisschen“ (Z. 050) fort, wobei sie Pascals Prädikation (Z. 041–042) aufgreift und vermutlich zur Beschreibung ihres eigenen Zustands nutzt („xxx verWIRRT“, Z. 050). Ab Zeile 051 kommt Annalena, eingeleitet durch den Widerspruchsmarker „Aber“, mit dem sie sich von ihrer eigenen vorherigen Äußerung zu distanzieren scheint, schließlich zu dem allgemeineren und positiven Urteil, dass das Theaterstück „so im ENDeffekt- eigentlich ganz (.) GUT-“ (Z. 054–055) war. Indem Annalena ihre Globalbewertung durch den Heckenausdruck „eigentlich“ und die Gradpartikel „ganz“ abschwächt, markiert sie

ihre positive Globalbewertung und die damit verbundene Positionierung als potentiell heikel und *Face*-bedrohend (vgl. König 2014).

Auch im folgenden Gesprächsausschnitt[92] wird die Bewertungsinteraktion durch eine explizite Erfragung einer bewertenden Stellungnahme initiiert. Elfriede, Imke und Mandy unterhalten sich in der Pause des Theaterstücks *Alle sieben Wellen* (siehe Kapitel 6.6), das von der E-Mail-Beziehung eines Paares handelt. In diesem Beispiel stellt Elfriedes scherzhafte Nachfrage „na (.) HAT_S euch vom sit- (0.4) HOcker gehaun?“ (Z. 002–004) den Einstieg in die erste Bewertungssequenz und gleichzeitig auch den Beginn des Gesprächs dar:

Beispiel 65: Siegen_15-01-14_7Wellen_Gr.2

```
001  Elfriede:  Okay.
002             na (.) HAT_S euch vom sit-
003             (0.4)
004             HOcker gehaun?
005             (0.3)
006             ne?
007             (1.0)
008             hmhm?
009             (0.4)
010             ja?
011             (0.3)
012  Mandy:     HA !O:AH!.
013  Elfriede:  (.) ha ha h° (.) war schon-
014             (0.2)
015             interesSANT=ne?
```

Elfriedes Nachfrage lässt aufgrund ihrer prosodischen Realisierung nicht nur Ironie vermuten, sondern auch darauf schließen, dass bereits eine Bewertung mitschwingt. Auffällig an diesem Einstieg in die Bewertungsinteraktion ist, dass Elfriede, durch kurze Pausen verzögert, ihrer geschlossenen Nachfrage Rückversicherungssignale in unterschiedlichen Varianten („ne?“, „hmhm?“ und „ja?“, Z. 006–010) anschließt und so mehrfach hintereinander eine Reaktion ihrer Gesprächspartnerinnen einfordert, die Mandy schließlich in Form der affektiven Vokalisation (vgl. Hartung 2000: 124, in Anlehnung an Scherer 1977: 203) „HA !O: AH!“ (Z. 012) liefert. Wie auch schon bei ihrer in Zeile 002 gestellten Frage bleibt Elfriedes von Lachen begleitete und durch eine kurze Pause verzögerte Bewertung „(.) ha ha h° (.) war schon (0.2) interesSANT“ (Z. 013–015) hinsichtlich des

92 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 251–252).

Bezugsobjekts offen: Während sie in Zeile 002 noch mit der Proform „es“ vage auf das Bezugsobjekt referiert, wird der Gegenstand ihrer Bewertung in den Zeilen 013 bis 015 nicht (mehr beziehungsweise nochmal) verbalisiert. Zudem ist bei dem von Elfriede geäußerten evaluativen Ausdruck „interesSANT“ (Z. 015) auf Basis der Audioaufnahme nicht eindeutig nachvollziehbar, ob es sich um eine positive oder negative Bewertung handelt. Vermutlich nutzt Elfriede hier, ähnlich wie Titus in Beispiel 62, die Uneindeutigkeit des Bewertungsausdrucks, um sich einer eindeutigen Positionierung hinsichtlich des Bewertungsobjekts zu entziehen. Die in ihrer Stellungnahme enthaltene Partikel „schon“ weist möglicherweise darauf hin, dass Elfriede die in ihrer Nachfrage (Z. 002–004) implizierte Bewertung relativiert und sich der Meinung der anderen Beteiligten anschließt. Mittels des Rückversicherungssignals „ne“ (Z. 013) fordert sie von den anderen Beteiligten eine Bestätigung ihrer Stellungnahme ein, die allerdings ausbleibt. Stattdessen schließt Imke mit der Feststellung, dass ihr Aufnahmegerät noch nicht läuft, an Elfriedes Bestätigungseinforderung an. Elfriede und Mandy erklären Imke daraufhin, wie das Aufnahmegerät eingeschaltet wird.

Die vorangehend angeführten Ausschnitte haben gezeigt, dass der Einstieg in eine Bewertungsinteraktion durch mehr oder weniger spezifizierte Fragen erfolgen kann. Bei näherer Betrachtung der Ausschnitte fällt auf, dass die Fragenden mit der Proform „es“ auf den Bewertungsgegenstand referieren, ohne dass dieser zuvor konkret als Thema eingeführt wurde. Diese Beobachtung weicht von dem von Imo (2012: 233) auf Basis privater Alltagsgespräche herausgestellten Ergebnis ab, dass der Grund für „eine strukturelle Präferenz für eine Pro-Form“ darin besteht, „dass Bewertungen meist erst erfolgen, nachdem ein Thema eingeführt ist“ (siehe auch Kapitel 2.1.2). Der Bewertungsgegenstand wird mittels des Verweises durch die Proform „es“ recht allgemein und vage gehalten, und es wird den Antwortenden somit überlassen, das Bezugsobjekt gegebenenfalls zu konkretisieren. Die zu einer Stellungnahme aufgeforderten Beteiligten erfragen allerdings in keinem der vorangehend angeführten Beispiele eine Konkretisierung des Bezugsobjekts vom Sprecher, sondern behalten entweder den vagen Modus bei oder nehmen einen bestimmten Aspekt des Theaterstücks in den Blick und so selbst eine Konkretisierung des Bezugsobjekts vor.

Die folgenden Ausschnitte zeigen eine weitere, von den Gesprächsteilnehmern genutzte Möglichkeit der Initiierung einer Bewertungsinteraktion, nämlich das Erfragen einer Bewertung im Hinblick auf einen konkreten Aspekt des Theaterstücks oder die explizite Einforderung einer Globalbewertung der Inszenierung. Die ersten beiden Ausschnitte entstammen dem Gespräch zwischen Gabriele und Cecilia in der Pause des Theaterstücks *Der gute Mensch von Sezuan*. Nachdem Gabriele mit Cecilia über vermutlich berufliche Belange gesprochen und eine SMS zu Ende verfasst hat, fordert sie in Beispiel 66 Cecilia durch

ihre Frage „wer spielt am BESten was findest DU?“ (Z. 416) explizit zu einer Bewertung der schauspielerischen Leistung der Darsteller beziehungsweise eines Darstellers auf:

Beispiel 66: Köln_14-09-23_Sezuan_Gr.1

```
415  Gabriele:  ja:-
416             wer spielt am BESten was findest dU?
417             (2.0)
418  Cecilia:   ä:hm GUte frAge?
419             (3.2)
420             °h also ich find DIE ziemlich gut die jetz ähm-
421             (2.1)
422             soWOHL den ä::h-
423             (1.3)
424             shui TA (.) als auch die shen TE jetz
                zul[etzt gespielt] hat?
425  Gabriele:     [hmhm?        ]
426  Cecilia:   DIE find ich ziemlich gUt?
```

Auf Gabrieles Frage hin verzögert Cecilia mit einer kurzen Pause, dem Verzögerungssignal „ä:hm“, dem Meta-Kommentar „GUte frAge?“ (Z. 418) und einer weiteren Pause (Z. 419) vorerst die von Gabriele eingeforderte Stellungnahme und äußert dann in Zeile 420 bis 426 ihre positive Bewertung der Performanz einer Schauspielerin, die sie über die von ihr im Stück dargestellten Figuren identifiziert und Gabriele somit als Bewertungsobjekt zugänglich macht.

Nachdem sich Gabriele und Cecilia – angestoßen durch Gabrieles Bewertungseinforderung in Beispiel 66 – darüber verständigt haben, auf welche Figur im Stück sich Cecilias Bewertung bezieht, fordert Gabriele in Beispiel 67 Cecilia explizit zu einer Bewertung der im Theaterstück präsentierten Musik auf (Z. 471):

Beispiel 67: Köln_14-09-23_Sezuan_Gr.1

```
471  Gabriele:  °h wie fIndest du die muSIK?
472             (0.6)
473             DI di DI DI-
474             (0.4)
475  Cecilia:   EHRlich ge[sagt_n bisschen MERKwür]dig.
476  Gabriele:            [DI di DI DI-          ]
477             (0.4)
478             ich find es GANZ TOLL.
479  Cecilia:   find_s die GUT?
```

```
480  Gabriele:   also RICHtig TOLL find ich das.
481              (1.6)
```

Ihrer Bewertungseinforderung hinsichtlich der Musik im Stück lässt Gabriele in Zeile 473 eine gesangliche Rezitierung einer Melodie folgen, mit der sie auf die von ihr angesprochene Musik referiert, diese so als Bewertungsgegenstand rekonstruiert und einer Bewertung durch Cecilia zugänglich macht. Cecilia liefert mit „EHRlich gesagt_n bisschen MERKwürdig." (Z. 475) die von Gabriele eingeforderte Stellungnahme, während Gabriele simultan nochmals die Melodie rezitiert („DI di DI DI", Z. 476) und mit „ich find es GANZ TOLL." in Zeile 478 ebenfalls eine – mit Cecilia nicht übereinstimmende – Bewertung der Musik äußert. Der Cecilias Stellungnahme vorangestellte *Disclaimer* (vgl. Hewitt/Stokes 1975) „EHRlich gesagt" (Z. 473) projiziert möglicherweise Nichtübereinstimmung, die durch Gabrieles Bewertung in Zeile 478 auch explizit verbal bestätigt wird. Die Formel „EHRlich gesagt" dient Cecilia hier als Vorsichtsmaßnahme, indem sie ihre Positionierung gegenüber Gabriele als potenziell heikel und *Face*-bedrohend markiert (siehe auch Beispiel 35, Kapitel 7.3). Nach Gabrieles sehr positiver Bewertung der Musik in Zeile 478 fordert Cecilia mit ihrer Nachfrage in Zeile 479 eine Bestätigung von Gabriele ein. Gabriele liefert die eingeforderte Bestätigung in Form einer schlussfolgernden Bewertung, in der sie ihre sehr positive Erstbewertung aufgreift, diesmal aber durch die Gradpartikel „RICHtig" (Z. 480) intensiviert. Eine weitere Reaktion Cecilias bleibt aus.

Auch in Ausschnitt 68 wird ein konkreter Aspekt auf der ästhetisch-performativen Ebene des Theaterstücks erfragt. Durch die geschlossene Frage „fandest du die LEHrerrolle au!THEN!tisch?" (Z. 336), die sie durch die Erläuterung „also wie sie sich verHALten hat?" expandiert, fordert Annalena von ihrer Gesprächspartnerin Anna explizit eine Antwort hinsichtlich der Inszenierung einer im Stück *Verrücktes Blut* dargestellten Figur ein:

Beispiel 68: Siegen_14-10-26_Blut_Gr.2

```
336  Annalena:   fandest du die LEHrerrolle au!THEN!tisch?
337              also wie sie sich ver[HALten hat?]
338  Anna:                            [((lacht))  ]
                 [°h ((lacht))]
339  Jasmin:     [((lacht))   ]
340  Pascal:     axxx[xxxxxx-  ]
341  Anna:           [((lacht))] °h
342  Jasmin:         [((lacht))]
343  Anna:       [((lacht))]
344  Jasmin:     [°hh      ]
```

```
345              (0.2)
346  Anna:       °h nein;
347              ((lacht))
348              (0.5)
349  Pascal:     also ich GLAUB-
350              (0.3)
351              solche leute
                 [werden (.) nicht LEHrer.     ]
352  Annalena:   [und ICH fand_s auch nich auth]entisch-
353  Anna:       nee-
```

Durch die paraverbale Markierung des Adjektivs „au!THEN!tisch“ indiziert Annalena bereits ihre eigene Bewertung der im Stück inszenierten Lehrerrolle, die Anna nach Lachen in Zeile 346 mit einem „nein;“ auch bestätigt. In den Zeilen 349 und 351 äußert Pascal seine Einschätzung, während Annalena in Zeile 352 in Überlappung mit Pascals Äußerung ihre bereits in Zeile 336 paraverbal indizierte negative Bewertung mit „und ICH fand_s auch nich authentisch-“ explizit verbalisiert. Anna bestätigt ihre mit Annalena geteilte Ansicht nochmals in Zeile 353 („nee“).

Während in den vorangehend angeführten Ausschnitten nach Teilaspekten des Theaterstücks beziehungsweise der Inszenierung gefragt wurde, lenkt Annalena in Ausschnitt 69 den Fokus auf die gesamte Inszenierung und fordert von Hanna explizit eine Globalbewertung ein (Z. 316). Der Ausschnitt entstammt einem Gespräch zwischen Karl, Margarete und Björn sowie Annalena, Elvira und Hanna[93] in der Pause des Theaterstücks *Der Hundertjährige, der aus dem Fenster stieg und verschwand* (siehe Kapitel 6.6).

Beispiel 69: Siegen_15-03-07_DerHundertjährige_Gr.1

```
316  Annalena:   (wie) findest DU so die inszenierung?
317  Hanna:      !GU:T!.
318              und es is eigentlich obwohl das halt SO ehm-
319              (0.8)
320              JA.
321              keine AHnung also-
322  Margarete:  °h h° [h°             ]
323  Hanna:            [mit den ganzen] SCHRIFten-
```

93 Karl, Margarete und Björn bilden eine Gruppe, Annalena, Elvira und Hanna die andere Gruppe. Beim Verlassen des Theatersaals kommen die beiden Gruppen miteinander ins Gespräch und trennen sich erst zu einem späteren Zeitpunkt wieder.

```
324                   äh und es gibt ja KEIN-
325                   EIgentlich kein wirkliches bühnenbild-
326   Margarete:      °hh
327   Hanna:          is_es trotzdem extrem NAH.
```

In Zeile 317 liefert Hanna mit einem mit Nachdruck geäußerten „!GU:T!." die von Annalena zuvor relevant gesetzte Bewertung. In direktem Anschluss an ihre positive Globalbewertung der Inszenierung versucht Hanna, weitere Erläuterungen zu liefern, deren Formulierungen ihr allerdings Schwierigkeiten bereiten: Die Beschreibungen ab Zeile 318 werden von Hanna unsicher hervorgebracht und durch den Heckenausdruck „eigentlich", den Disfluenzmarker „ehm" (Z. 318), die Pause (Z. 319) sowie „keine AHnung" (Z. 321) als Ankündigung epistemischer Unschärfe (vgl. König 2014: 190), die in diesem Beispiel ebenfalls als Disfluenzmarker fungiert, verzögert. Ab Zeile 323 greift Hanna dann mit dem Verweis auf das Bühnenbild einen Aspekt der Inszenierung auf der ästhetisch-performativen Ebene heraus und beschreibt vermutlich die von Annalena in Zeile 316 als Bewertungsgegenstand eingeführte Inszenierung, auf die sie mit der Proform „es" verweist (Z. 327), als „extrem NAH". Im Anschluss an diese Beschreibung folgt keine weitere Bewertung des Bühnenbilds, sondern ein Vergleich zwischen der literarischen Grundlage und deren Umsetzung im Theaterstück.

Im folgenden Ausschnitt 70 wird bei der Initiierung der Bewertungssequenz ebenfalls eine Globalbewertung – in diesem Fall des Inhalts des Theaterstücks – erfragt. Der Ausschnitt entstammt einem Gespräch zwischen Thomas und Marina in der Pause des Theaterstücks *Der Kaufmann von Venedig* (siehe Kapitel 6.6). Im Vorfeld des angeführten Ausschnitts bewerten Marina und Thomas die Aspekte Bühnenbeleuchtung und Bühnenbild und vergleichen das Bühnenbild der Inszenierung mit dem bereits von ihnen besuchten Theaterstück *Romeo und Julia*.

Beispiel 70: Siegen_15-02-18_Kaufmann_Gr.3

```
370   Thomas:     wie gefällt dir das stück denn INhaltlich (.)
                  bislang.
371               (0.7)
372   Marina:     EIgentlich ganz GUT also-
373               (1.8)
374               werden sehr viele THEmen aus der ZEIT auch
                  angesprochen=ja.
376               ähm einmal (.) religiÖS hier JUdentum CHRIStentum-
377               und dann auch dieser ANtisemitismus und-
378               (0.7)
```

```
379              im prinZIP ähm-
380              (1.3)
381              kann man das auf die HEUtige zeit auch wieder (.)
                 äh-
382              (0.9)
383   Marina:    ja:: (.) adapTIEren und-
```

Mit seiner Nachfrage „wie gefällt dir das stück denn INhaltlich (.) bislang.“ (Z. 370) fordert Thomas explizit eine Bewertung eines konkreten Aspekts des Theaterstücks von Marina ein. Marina liefert nach kurzem Zögern die durch „EIgentlich“ abgeschwächte und damit in ihrer Gültigkeit eingeschränkte (vgl. König 2014: 195) Bewertung „ganz GUT“ (Z. 372). Nach weiterem kurzen Zögern verbalisiert sie in Zeile 374 ihre vorerst vage gehaltene Beobachtung „werden sehr viele THEmen aus der ZEIT auch angesprochen ja“. Ab Zeile 376 konkretisiert Marina, durch Disfluenzmarker wie Verzögerungssignale („ähm“, „äh“), Pausen, Partikeln („ja“, „hier“), Floskeln („im prinZIP“) und Vokaldehnungen („ja::“) hinausgezögert, um welche im Stück angesprochenen Themen es sich handelt und verweist auf den möglichen Übertrag der im Stück präsentierten Inhalte auf die „HEUtige“ gesellschaftliche Wirklichkeit (Z. 379–383).

8.1.2 (Bewertungs-)Einforderungen durch Bewertungsunterstellung

Ein weiteres Verfahren, um eine Bewertung einzufordern, ist das der Bewertungsunterstellung. Die Bewertungsunterstellung hat – ähnlich wie die im vorangehenden Kapitel vorgestellte Form der Bewertungsinitiierung durch mehr oder weniger spezifizierte Fragen – die Funktion, eine Bewertung beziehungsweise Stellungnahme vom Gegenüber zu elizitieren. Somit können Bewertungsunterstellungen in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Gesprächen als eine Art „fishing device“ (Pomerantz 1980: 188) fungieren. In diesem Zusammenhang spielt auch die von Pomerantz auf der Basis von privaten Alltagsgesprächen beschriebene und bereits in Kapitel 2.3.3 erläuterte Differenzierung zwischen *type 1 knowables* und *type 2 knowables* eine tragende Rolle. Denn anders als bei einer selbstinitiierten Erstbewertung, bei der der Sprecher epistemische Autorität und einen direkten (Wissens-)Zugang zum Bezugsobjekt seiner eigenen Bewertung hat (*type 1 knowable*), verfügt bei einer Bewertungsunterstellung nicht der Sprecher, sondern der Rezipient der Unterstellung über den nötigen Wissenszugang. Was also bei einer Bewertungsunterstellung passiert, kann mit Pomerantz’ Worten wie folgt beschrieben werden:

> In what is called fishing, a speaker makes an assertion of a type 2 knowable that refers to an event about which there is a type 1 knowable for the recipient. The ‚fishing' assertion is essentially to be recognized as situated – that is, built out of particular, circumstantial details of an other's activity available to the asserter – and as a product of limited access relative to the recipient's type 1 access as subject-actor. (Pomerantz 1980: 188)

Dieses Verfahren soll nachfolgend anhand einer expliziten Bewertungseinforderung durch eine Bewertungsunterstellung illustriert werden. Der Ausschnitt entstammt einem Gespräch zwischen Nelli und Wanja in der Pause des Theaterstücks *Der Kaufmann von Venedig*. Nachdem der Applaus nach dem ersten Teil des Theaterstücks verebbt ist und sich Nelli und Wanja auf den Weg ins Foyer begeben, um sich mit Getränken zu versorgen, initiiert Nelli durch ihre Bewertungsunterstellung „du findest es ja !GANZ! schlimm." (Z. 005) die Bewertungsinteraktion und fordert Wanja mit dem angeschlossenen Rückversicherungssignal „ne?" (Z. 006) zu einer Stellungnahme auf. Für Nelli ist die unterstellte Bewertung ein *type 2 knowable*, für Wanja hingegen ein *type 1 knowable*, da es um seine Bewertung beziehungsweise sein Erleben und damit für ihn auch um einen direkten Wissenszugang geht (vgl. auch Heritage/Raymond 2005). Das von Nelli im Anschluss an ihre Bewertungsunterstellung geäußerte Rückversicherungssignal „ne" fordert Wanja nicht nur explizit zu einer Reaktion auf, sondern indiziert auch, dass Nelli durch ihre Unterstellung Wissen beansprucht, über das in erster Linie Wanja verfügt, das für Nelli selbst aufgrund eines nicht direkten Wissenszugangs aber nur Wissen „zweiter Hand" darstellt.

Beispiel 71: Köln_14-06-15_Kaufmann_Gr.2

```
005  Nelli:   du findest es ja !GANZ! schlimm.=
006           =[ne?]
007  Wanja:    [ich] find DAS-
008           (also) VOM-
009           so eine FRECHheit dieses STÜCK-
010           ich find das von vOrne bis hInten beSCHISsen.
```

Dass Nellis Versuch der Bewertungseinforderung durch ihre Unterstellung erfolgreich war, wird anhand der von Wanja ab Zeile 007 gelieferten Globalbewertung deutlich. Mit seiner mehrere Abbrüche enthaltenden und affektiv aufgeladenen Äußerung „ich find DAS- (also) VOM- so eine FRECHheit dieses STÜCK-" (Z. 007–009) nimmt Wanja eine extrem negative Position hinsichtlich des gesamten Theaterstücks ein und schließt unmittelbar eine weitere extrem formulierte Negativbewertung an, mit der er das im ersten Teil des Theaterstücks Rezipierte als „von vOrne bis hInten beSCHISsen" (Z. 010) evaluiert. Dass Nelli das Rückversicherungssignal „ne" an ihre Bewertungunterstellung anschließt und dass ihre

Unterstellung von Wanja bestätigt wird, weist darauf hin, dass es bereits während der Rezeption beziehungsweise im Vorfeld des Einschaltens des Aufnahmegeräts für Nelli Hinweise auf eine negative Bewertung Wanjas gegeben haben könnte.[94] Gleichzeitig schreibt Nelli mit dem an ihre Bewertungsunterstellung angeschlossenen Rückversicherungssignal „ne" Wanja die von ihr mit ihrer vorweggenommenen, unterstellten Bewertung beanspruchte epistemische Autorität nachträglich wieder zu (vgl. Heritage/Raymond 2005). Die Extrembewertung von Wanja wird allerdings vorerst nicht weiter aufgegriffen und bearbeitet, sondern Nelli und Wanja begeben sich auf den Weg ins Theaterfoyer.

8.1.3 Selbstinitiierte Bewertungen ohne explizite Einforderung einer Zweitbewertung

Neben der Möglichkeit, Bewertungen vom Gegenüber mittels mehr oder weniger konkreter Fragen sowie durch Bewertungsunterstellungen einzufordern, besteht eine weitere Möglichkeit in einem von den Beteiligten selbst initiierten Einstieg in die Bewertungsinteraktion. Im Folgenden werden selbstinitiierte Bewertungen ohne eine explizite Einforderung einer Zweitbewertung vorgestellt.

In Gesprächsausschnitt 72[95] unterhalten sich Marina, Christine und Sven in der Pause des Theaterstücks *Alle sieben Wellen*. Der von Marina vorgenommene, durch ihre Bewertung „oh VOLL gu:t- die inszeNIErung." (Z. 001–003) selbstinitiierte Einstieg in die Bewertungsinteraktion ist gleichzeitig der Beginn des gesamten Gesprächs.

Beispiel 72: Siegen_15-01-14_7Wellen_Gr.1

```
001  Marina:      oh VOLL gu:t-
002  Kommentar:   ((Musik der letzten Szene des ersten Teils läuft
                  weiter))
003  Marina:      die inszeNIErung.
004               (1.1)
005               ja:-
006               (0.6)
```

94 Vergleiche König (2017: 241, Herv. Im Original) zu mit „ne" getaggten Äußerungen: „Dass es in Hörerreaktionen, die auf eine durch *ne* getaggte Äußerung folgen, eher zu einer Bestätigung als zu einer Ablehnung der Annahmen in der Bezugsäußerung kommt [. . .], soll als Indikator dafür gewertet werden, dass die SprecherInnen gleichzeitig zum Ausdruck bringen, dass sie sich ihrer Äußerung relativ sicher sind, auch wenn dem Gegenüber das Recht zur Bestätigung zugeschrieben wird."

95 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 252–254).

```
007               Aber_ich-
008               (1.1)
009               habt ihr schon AN?
010  Christine:   (ja_JA)-
011               (je) (.) (jetzt JETZT).
012               (1.1)
013  Marina:      also ich fands RICHtig gut und_ef-
014               ich hätte nich erwartet dass es nur zu ZWEIT
                  also-
015               komPLETT durchgehend ist.
016               =ne-
017  Sven:        <<lachend> ja> das hatten wir AUCH nich-
018               also ICH nich er[(wartet).]
019  Marina:                      [ja:-     ]
020  Christine:   (ERSTmal nich)-
021  Marina:      Aber_äh-
022               VOLL die gute !LEIS!tung.
```

Marina projiziert bereits mit ihrer Bewertung, die die Gradpartikel „VOLL“ sowie das Bewertungsadjektiv „gu:t“ umfasst (Z. 001), ein Bezugsobjekt, dass sie erst mit der nachgeschobenen Expansion „die inszeNIErung“ in Zeile 003 spezifiziert. Im Anschluss projiziert sie in Zeile 007 eine Einschränkung („Aber_ich“) ihrer zuvor geäußerten positiven Globalbewertung, führt ihre Äußerung jedoch nicht zu Ende. Stattdessen kommt es zu einer kurzen *side sequence* (vgl. Jefferson 1972), in der sich Marina nach einer kurzen Pause bei ihren Gesprächspartnern erkundigt, ob ihre Geräte bereits aufnehmen. Im Anschluss an Christines Bestätigung, dass das Gerät beziehungsweise die Geräte laufen (Z. 010–011), nimmt Marina in Zeile 013 das ursprünglich von ihr durch ihre positive Bewertung eingeführte Thema durch eine resümierende, die Proform „es“ als Bewertungsobjekt enthaltende Bewertung wieder auf. Durch „ich hätte nich erwartet dass es nur zu ZWEIT also- komPLETT durchgehend ist. = ne-“ (Z. 014–016) äußert Marina ihre nicht erfüllten Erwartungen an das Theaterstück, die allerdings nicht zu einer negativen Bewertung führen. Sven stimmt Marina lachend – für sich und Christine als Paar sprechend (Z. 017) – zu, relativiert anschließend jedoch den mit der Bewertung erhobenen Gültigkeitsanspruch, indem er seine Äußerung durch eine eingeschobene Subjektivierung korrigiert (<<lachend> ja> das hatten wir AUCH nich- also ICH nich er(wartet).“, Z. 017–018). Sowohl Marina („ja:“, Z. 019) als auch Christine schließen sich Svens Äußerung an (Z. 020). In Zeile 021 und 022 wechselt

Marina das Bezugsobjekt von der Qualität der Inszenierung hin zur Qualität der schauspielerischen Leistung, die sie auch explizit positiv bewertet.

8.1.4 Selbstinitiierte Bewertungen mit expliziter Einforderung einer Zweitbewertung

Während in den im vorangegangenen Kapitel angeführten Gesprächsausschnitten die Beteiligten auf die Möglichkeit zurückgegriffen haben, den Einstieg in die Bewertungsinteraktion mittels einer selbstinitiierten Bewertung ohne explizite Einforderung einer Zweitbewertung zu realisieren, schließen die Beteiligten in den nachfolgenden Gesprächsausschnitten an ihre selbstinitiierten Bewertungen ein Rückversicherungssignal oder eine Frage an und fordern somit von ihrem Gegenüber explizit eine Stellungnahme beziehungsweise Zweitbewertung ein.

Im folgenden Gesprächsausschnitt[96] unterhalten sich Viktoria und Donata im Anschluss an das von ihnen besuchte Theaterstück *Brain and Beauty* (siehe Kapitel 6.6), das Schönheitsoperationen thematisiert. Als der Schlussapplaus verklungen ist, fordert Viktoria Donata dazu auf, den Theatersaal zu verlassen. Donata greift Viktorias Aufforderung mit der Frage, ob sie „noch mal RAUSgehn“ (Z. 005) sollen auf und wiederholt das bereits von Viktoria geäußerte „KOMM“ (Z. 003) in Form eines Echos mit gleicher Intonation. Ab Zeile 013 initiiert Donata die Bewertungsinteraktion.

Beispiel 73: Köln_14-04-22_BrainAndBeauty_Gr.1

```
001  Viktoria:   so.
002              (0.3)
003              jetz KOMM.
004              (5.1)
005  Donata:     sollen wir nochmal RAUSgehn?
006              (0.4)
007              KOMM.
008              (1.9)
009  Viktoria:   °hh OH mann- °hh
010              (5.3)
```

96 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 254–255) sowie Habscheid (2016: 128–131) mit Fokus auf situierter sprachlicher Bedeutungskonstitution.

```
011              uah-
012              (0.3)
013  Donata:     ich hätt ja gern noch EINzelapplaus.
014              geHABT.
015              (0.9)
016              für diese einzelnen DARsteller?
017              =da warn ja so_n paar wirklich S[Uper   ]=ne?
018  Viktoria:                                  [ja_JA.]
```

Donata verbalisiert, dass sie für einige der im Stück agierenden Darsteller aufgrund ihrer guten Performance „gern noch EINzelapplaus" (Z. 013) gehabt hätte. Mit dieser Äußerung weist Donata einerseits darauf hin, dass es keine Möglichkeit gab, die Leistung einzelner Schauspieler durch Einzelapplaus zu honorieren, und bewertet dies implizit als negativ. Andererseits nimmt sie in direktem Anschluss die Leistung einzelner Darsteller in den Blick (Z. 016) und bewertet diese explizit positiv („da warn ja so_n paar wirklich SUper", Z. 017), ohne zu konkretisieren, auf welche Darsteller sie sich bezieht (siehe auch Beispiel 29, Kapitel 7.3). Viktoria reagiert auf Donatas Erstbewertung mit Zustimmung (Z. 017), die sich mit Donatas evaluierendem Adjektiv „SUper" (Z. 016) überlappt, bevor Donata ihre Bewertung mit der Partikel „ja" (Z. 016), die geteiltes Wissen unterstellt, und mit dem Rückversicherungssignal „ne?" (Z. 016), das eine Stellungnahme Viktorias relevant setzt (vgl. Heritage/Raymond 2005; Fetzer 2000; Goodwin/Goodwin 1992: 164), abgeschlossen hat. Dass Viktoria ihre Zweitbewertung in Überlappung mit Donatas Äußerung realisiert, und dass sie Donata nicht zu einer Konkretisierung der in ihrer Bewertung auftretenden Unschärfe der Referenzen[97] („diese einzelnen DARsteller", „so_n paar", Z. 016) auffordert, weist darauf hin, dass Donatas Bewertung bereits von Viktoria projiziert wurde (vgl. Goodwin/Goodwin 1987: 25). Die von Donata initiierte Bewertungssequenz, in der die schauspielerische Leistung als Teilaspekt auf der ästhetisch-performativen Ebene des Theaterstücks als Bezugsobjekt in den Fokus gerückt wird, schließt Viktoria durch eine Zweitbewertung in Form von Zustimmung ab.

In Ausschnitt 74, der einem Gespräch zwischen Gudrun und Susanne in der Pause des Theaterstücks *Der Kaufmann von Venedig* entstammt, initiiert Gudrun durch ihre positive Bewertung der Schauspieler in Zeile 690 eine

97 Zur Wahl von Referenzformen im Rahmen des *recipient design* vergleiche Deppermann (2015: 8).

Bewertungsinteraktion, fordert mit einem angeschlossenen „find_ste NICH?“ (Z. 691) Susanne zu einer (bewertenden) Stellungnahme auf und indiziert gleichzeitig eine Präferenz für Übereinstimmung.

Beispiel 74: Köln_14-05-17_Kaufmann_Gr.2

```
690  Gudrun:   aber TOLle schauspieler-
691            find_ste NICH?
692  Susanne:  ja:-
693  Gudrun:   ((lacht)) ALle.=
694            =ne?
695            (.) ((lacht)) °hh [((gluckst))]
696  Susanne:                    [ja_JA:-    ]
697            ist GANZ toll-
```

Susanne quittiert Gudruns Erstbewertung mit einem zustimmenden „ja:“ in Zeile 692, woraufhin Gudrun lachend mit „ALle. = = ne?“ (Z. 693–694) die Reichweite ihrer Bewertung betont und durch das Rückversicherungssignal „ne?“ in Zeile 694 eine weitere (übereinstimmende) Stellungnahme beziehungsweise Bestätigung von ihrer Gesprächspartnerin einfordert. Mit einem „ja_JA:“ (Z. 696) und der Gudruns Erstbewertung gleichlaufenden und durch die Gradpartikel „GANZ“ ergänzten und intensivierten Zweitbewertung „ist GANZ toll“ (Z. 697) stimmt Susanne Gudrun zu und schließt sich ihrer Erstbewertung an.

8.1.5 Selbstinitiierte Bewertungen mit Bewertungszuschreibung

Im folgenden Ausschnitt,[98] in dem sich Gudrun und Susanne in der Pause des Theaterstücks *Der Kaufmann von Venedig* (siehe Kapitel 6.6) unterhalten, steigt Susanne nach Gudruns Kommentar zu Bühne und Bühnenbild mittels einer selbstinitiierten Bewertung in die Bewertungsinteraktion ein. In diesem Beispiel schreibt die eigentlich Erstbewertende, Susanne, den ihrer Bewertung vorangehenden Äußerungen ihrer Gesprächspartnerin nachträglich den Status einer Bewertung zu.

Beispiel 75: Köln_14-05-17_DerKaufmann_Gr.2

```
103  Gudrun:   hast du son theaterstück schonmal geSEhen mit
               so ner RIEsigen [LANgen] [BÜHne-    ]
104  Susanne:                  [nä:    ] [mit so ner] LANgen
```

98 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 255–256).

```
                hab ich noch nie [(gesehen);]
105 Gudrun:                      [und       ] im grunde KEIne
                requisiten außer zwei-
106 Susanne:    ja-
107 Gudrun:     SOfas-
108             (3.4)
109 Susanne:    ja ich finds AUch COOL dass_es_so::.
110             (0.6)
111             mit MUsical:.
112             (0.4)
113             QUA:si (.) elementen ist.
114             (des_ist) SCHON:-
115             (0.7)
```

Susannes Bewertung in den Zeilen 109 bis 113 („ja ich finds AUch COOL dass_es_so::. (0.6) mit MUsical:. (0.4) QUA:si (.) elementen ist.“) weist darauf hin, dass sie die von Gudrun in Zeile 103 realisierte Frage als Bewertungsaufforderung deutet beziehungsweise ihrer Beschreibung der Bühne im Nachhinein aufgrund der paraverbalen Realisierung den Status einer Bewertung zuschreibt (siehe auch Beispiel 41, Kapitel 7.4). Mit ihrer Bewertung wechselt Susanne das von Gudrun mit ihrer Bewertung fokussierte Bezugsobjekt „Bühnenbild“ auf der ästhetisch-performativen Ebene des Theaterstücks und nimmt die Inszenierung des Theaterstücks auf der globalen Ebene in den Blick („dass_es_so::. (0.59) mit MUsical:. (0.41) QUA:si (.) elementen ist.“, Z. 109–113). Susannes Anschlussäußerung „(des_ist) SCHON:“ (Z. 114) projiziert eine Expansion ihrer Bewertung, die Susanne im Folgenden allerdings nicht zu Ende führt. Die implizite Bewertungsunterstellung Susannes gibt einen Hinweis auf das bereits in Kapitel 2.1.3 angesprochene Problem, dass Beschreibungen und Bewertungen schwer zu trennen sind und in Beschreibungen auch Bewertungen mitschwingen können, was in diesem Beispiel vermutlich der prosodischen Aufladung der eigentlich beschreibenden Adjektive in Gudruns Äußerungen geschuldet ist.

8.1.6 Ergebnisse

Auf Basis der in diesem Kapitel analysierten Gespräche lassen sich drei Verfahren herausstellen, die die Beteiligten in den vorliegenden Gesprächen im Rahmen der Initiierung von Bewertungsinteraktionen nutzen. Diese drei Verfahren werden nachfolgend mit Bezug auf ihre Ausprägungsvarianten in den in Kapitel 8.1 besprochenen Ausschnitten dargestellt.

Verpflichten

Einstiege in Bewertungssequenzen können von den Gesprächsbeteiligten durch eine explizit zu einer (bewertenden) Stellungnahme auffordernden Frage in variierenden Stufen der Konkretisierung oder selbstinitiiert realisiert werden. Die Initiierung einer Bewertungsinteraktion mittels der Einforderung einer Stellungnahme vom Gegenüber hat laut Auer und Uhmann (1982: 17) die folgenden zwei Vorteile:

> Äußert nun ein Teilnehmer als Bewertungsvorlauf eine Frage, so ‚zwingt' er den anderen, die Erste Bewertung zu produzieren und das Risiko der Nichtübereinstimmung auf sich zu nehmen. Andererseits nimmt sich der Frager durch ein solches Vorgehen nicht die Möglichkeit, selbst seine Meinung zu äußern, da das Organisationsschema ja als dritten Schritt eine Gegenbewertung vorsieht.

Mit Blick auf die in diesem Kapitel angeführten Analysen ist anzumerken, dass in der eine Stellungnahme einfordernden Frage bereits auf der paraverbalen Ebene eine Bewertung indiziert werden kann (siehe Beispiel 68). Das bedeutet, dass die Stellungnahme beziehungsweise Erstbewertung des Gegenübers nicht notwendigerweise auch die erste Bewertung der Bewertungssequenz ist, sondern dass bereits die Einforderung zu einer Stellungnahme hinsichtlich der prosodischen Konturierung die erste Bewertung darstellen kann.

Etwas anders als bei Einstiegen in Bewertungsinteraktionen durch Fragen sieht es im Fall von Bewertungsunterstellungen aus. Zwar verpflichten (vgl. Auer/Uhmann 1982: 17) die Beteiligten auch durch diese Form der Initiierung einen Gesprächspartner zu einer Stellungnahme, geben die Erstbewertung und die damit verbundene Gefahr der Nichtübereinstimmung an den Gesprächspartner ab und behalten sich selbst die Möglichkeit vor, mittels einer Zweitbewertung ihre „Meinung" zu äußern. Allerdings begeben sie sich mit ihrer Unterstellung auch in eine heikle Situation, da eine Zurückweisung beziehungsweise Nicht-Bestätigung der Unterstellung durch das Gegenüber und somit auch eine *Face*-Bedrohung möglich wäre.

Positionieren

Neben der Initiierung einer Bewertungsinteraktion durch das Einfordern einer Stellungnahme greifen die Beteiligten zudem auf die Möglichkeit zurück, selbst durch die Äußerung einer Erstbewertung die Bewertungsinteraktion zu initiieren, entweder ohne explizit eine Zweitbewertung einzufordern oder mit einer expliziten Einforderung einer (bewertenden) Stellungnahme durch eine der Erstbewertung nachgeschobene Frage oder ein Rückversicherungssignal wie zum Beispiel *ne*. Eine nachgeschobene Frage oder ein Rückversicherungssignal kann den Erstbewertenden dazu dienen, die mit ihrer deklarativen Erstbewertung

beanspruchte epistemische Autorität abzustufen. Die Reaktionen auf diese Form der Erstbewertung (deklarative Bewertung und Rückversicherungssignal) weisen allerdings in den untersuchten Beispielen nicht die von Heritage und Raymond (2005: 30) angeführte Form (Bestätigung mit nachfolgender Zustimmung)[99] auf, sondern werden zum Beispiel als Zustimmung mit anschließender neuer Erstbewertung, als neue Erstbewertung ohne Zustimmung oder als Erläuterung der Erstbewertung mit anschließender Globalbewertung des Theaterstücks realisiert.

Entschärfen

In den in diesem Kapitel angeführten Beispielen lässt sich zudem beobachten, dass Einstiege in vielen Fällen in einem scherzhaften Interaktionsmodus (siehe Kapitel 4.1), zum Beispiel durch eine ironische Frage (siehe Beispiel 65), realisiert und lachend oder von Lachen begleitet verbalisiert werden (siehe Beispiel 62, 64, 65, 68, 72, 74). Durch diesen humorvollen Modus indizieren die Beteiligten zum einen den geselligen und vergnüglichen Kontext der Pausengespräche, zum anderen trägt die scherzhafte Realisierungsform der Bewertungen unterstützend zur „Entschärfung" (siehe Kapitel 4.1) des für die Beteiligten potenziell heiklen Zugzwangs bei, sich hinsichtlich des Theaterstücks zu positionieren oder positionieren zu müssen.

Insgesamt wird anhand der Ausschnitte deutlich, dass das Bewerten des Theaterstücks in den vorliegenden Gesprächen von den Beteiligten als eine zentrale Aufgabe beziehungsweise ein zentrales Merkmal zur Realisierung des Pausengesprächs behandelt, als Ressource zur Orientierung genutzt und erwartet sowie von ihnen offensichtlich als geteilte Praxis vorausgesetzt wird (siehe Kapitel 2.3.2). Dafür spricht einerseits die Tatsache, dass bei einem überwiegenden Teil der Gespräche der Einstieg in die Bewertungsinteraktion und der Einstieg in das Pausengespräch zusammenfallen oder die Bewertungsinteraktion in unmittelbarem Anschluss an das gegenseitige Absichern der Aufnahme oder die gemeinsame Verständigung über den für das Gespräch anvisierten

99 Vergleiche Heritage und Raymond (2005: 30) zu den Praktiken, mit denen Sprecher die mit einer Zweitbewertung verbundenen epistemischen Ansprüche relativ zu den in Erstbewertungen enthaltenen Ansprüchen hochstufen können: „Reviewing these practices, the first – [confirmation + agreement] – is relatively specialized to environments in which first assessments are downgraded by using tag questions. For these reasons, this practice is normally used in circumstances where the speakers achieve alignment concerning their relative rights to assess, and therefore is relatively ‚mild'."

Zielort beim Verlassen des Theatersaals inittiiert wird, obwohl die an der Erhebung teilnehmenden Theaterbesucher im Vorfeld der Aufnahme nicht darüber informiert wurden, dass das Bewerten einen Untersuchungsfokus im Rahmen des Projekts darstellt. Andererseits geben die Beobachtung, dass durch einen selbstinitiierten Einstieg in die Bewertungsinteraktion den eigentlich beschreibenden vorangehenden Äußerungen des Gegenübers der Status einer Erstbewertung zugeschrieben wird (siehe Beispiel 75), einen Hinweis darauf, dass aus der Beteiligtenperspektive dem Bewerten im vorliegenden Kontext der Kunstkommunikation ein hoher Stellenwert beigemessen wird, ebenso wie die Reaktionen der Gesprächspartner auf Einforderungen einer Stellungnahme mit einer ersten Bewertung als Antwort auf die offene Ein-Wort-Frage „und?“ oder mit einer Zweitbewertung als Reaktion auf eine Erstbewertung.

8.2 Sequenzielle und thematische Verläufe von Bewertungsinteraktionen

Im Anschluss an die Betrachtung möglicher Einstiege in die Bewertungsinteraktion werden im Folgenden sequenzielle und thematische Verläufe von Bewertungsinteraktionen analysiert. Es wird herausgestellt, inwiefern sich die in Kapitel 2 skizzierten, in der interaktionslinguistischen Forschung auf Basis privater Alltagsgespräche und institutioneller Kommunikation herausgestellten sequenziellen Verlaufsstrukturen auch in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Pausengesprächen zeigen sowie auf welche Art und Weise die am Gespräch Beteiligten Bewertungen gemeinsam produzieren und aushandeln.

Verbunden mit den sequenziellen Verläufen rückt auch die Themenbearbeitung innerhalb der Bewertungsinteraktionen in den Mittelpunkt. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie die Beteiligten die Bezugsobjekte ihrer Bewertungen durch Verweise auf die inhaltliche Ebene (zum Beispiel mit Fokus auf die Handlung und darin agierende Figuren), die ästhetisch-performative Ebene (zum Beispiel hinsichtlich des Bühnenbilds, der schauspielerischen Performance oder der Musik) und die globale Ebene des Theaterstücks (mit Blick auf die gesamte Inszenierung) wechseln. Des Weiteren ist von Interesse, inwiefern durch Verweise auf eine allgemeine gesellschaftliche Ebene (zum Beispiel durch Bezüge auf Personen in ihrer persönlichen Alltagswirklichkeit) möglicherweise Inhalte des Theaterstücks auf die gesellschaftliche Wirklichkeit übertragen werden und dies gegebenenfalls auch zu Moralisierungen führt (vgl. dazu auch Hrncal/Gerwinski 2015).

8.2.1 Bewertungen auf der inhaltlichen und ästhetisch-performativen Ebene des Theaterstücks

Zunächst wird in diesem Kapitel in den Blick genommen, wie die an den Gesprächen Beteiligten Bewertungsgegenstände auf der inhaltlichen sowie der ästhetisch-performativen Ebene des Theaterstücks konstruieren und ihre Bewertungen hinsichtlich dieser Bezugsobjekte abgleichen.

8.2.1.1 Abgleich individuellen Erlebens als Grundlage für Bewertungen

Im folgenden Beispiel[100] unterhalten sich Victoria und Ulrich in der Pause des Theaterstücks *Der gute Mensch von Sezuan* (siehe Kapitel 6.6). Dem Ausschnitt geht eine Gesprächspassage voran, in der sich Victoria und Ulrich mit Lola und Timo, die auch zur Besuchergruppe gehören, negativ über die vielen Raucher im Theaterpublikum und in der ganzen Stadt äußern. Nachdem sich die Gruppenteilnehmer daran anschließend über ihre Getränkewünsche verständigt haben, eröffnet Victoria mit einer Bewertung der Länge des Stücks die Bewertungsinteraktion:

Beispiel 76: Köln_14-10-02_Sezuan_Gr.1

221	Victoria:	für !MICH! war_s natürlich wieder_s <<lachend> glEIche>.
222		<<lachend> weisch>?
223		war BISSL-
224		(0.2)
225		zu LANG-
226		(2.1)
227		°h aber isch gut geMACHT-=
228		=gell?
229		(0.7)
230	Ulrich:	joa?
231		(0.5)
232		ich find vor ALlem so diese-
233		(0.4)
234		die kuLISsen sind originell;
235	Victoria:	JA_a:-
236	Ulrich:	[ALso (.) äh äh-]
237	Victoria:	[(ne: und so schön] KURZweilig).

100 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 263–265).

238 Ulrich: taBAKladen?
239 au[s-]
240 Victoria: [JA_]ja-
241 (hehe).
242 Ulrich: <<lachend> aus müllconTAIner(n)>?
243 (0.6)
244 Victoria: doch-
245 das HAT was.
246 ja-
247 (0.2)
248 Ulrich: is origiNELL.
249 (2.2)
250 Victoria: [<<ausatmend> ah>]
251 Ulrich: [(HM_hm)?]
252 (0.3)
253 aber aber die aKUStik ist furcht[bar-]
254 Victoria: [°h] ICH
verstehe-
255 (0.5)
256 OFtemal irgendwi:e-
257 (äh)-
258 ich versteh_s oftemal aKUStisch nit-
259 Ulrich: [ja-]
260 Victoria: [ge(ll)-]
261 Ulrich: (voll) JA-
262 Victoria: geht_s dir AUCH so?
263 (2.2)
264 Ulrich: das (hab i zu die) LOla gsagt.
265 WE[NN wenn wenn:-]
266 Victoria: [aber es sin nur so EI][Nzelne-]
267 Ulrich: [wenn se S]INgen-
268 oder !LAUT! (.) SCHREIen-
269 (0.5)
270 verSTEH ich kein !EIN!ziges wort.
271 (0.9)
272 Victoria: ja:-
273 (0.9)
274 ja es sin [aber EIN][zelne au.]
275 Ulrich: [WENN jemand-]
276 [KANN_S natür]

```
                   [lich nich-]=
277  Victoria:   =[gell?     ]
278  Ulrich:     kann_s na[türlich Z]Uordnen-
279  Victoria:            [ja-      ]
280  Ulrich:     [so.]
281  Victoria:   [ja:] [naTÜRlich-]
282  Ulrich:           [vom vom    ] vom SIN[N her a]ber-
283  Victoria:                              [ja-    ]
284              (1.4)
285              [JA (es)-]
286  Ulrich:     [(es_    ]is_sch)-
287  Victoria:   geht mir AU so.
288              (1.0)
```

Zu Beginn der Bewertungssequenz unterstellt Victoria Ulrich mit ihrer Äußerung „für !MICH! war_s natürlich wieder_s <<lachend> glEIche>. <<lachend> weisch>?“ (Z. 221–222) der Interaktion zugrunde liegendes gemeinsames Hintergrundwissen und verweist damit auch auf den Beziehungsstatus der beiden Gesprächspartner. Gleichzeitig projiziert sie mit dieser Äußerung Erläuterungen, die sie mit der durch den Heckenausdruck „BISSL“ (Z. 223) abgeschwächten und durch das eine unverhältnismäßig hohe Ausprägung indizierende Adverb „zu“ (Z. 225) negativ konnotierten Bewertung mit Bezug auf die Länge des Theaterstücks als Bewertungsgegenstand anschließend liefert. Als eine Reaktion Ulrichs auf Victorias Erstbewertung ausbleibt, realisiert Victoria – den Bewertungsgegenstand von der Länge des Theaterstücks hin zur Inszenierung wechselnd – nach einer kurzen Pause (Z. 226) im Kontrast zu ihrer ersten Bewertung die mit der Konjunktion „aber“ eingeleitete deklarative positive Bewertung „isch gut geMACHT-“ (Z. 227–228), die durch ihre Realisierungsform zudem Allgemeingültigkeitsanspruch indiziert. Auffällig ist hier, dass, während Victoria in ihrer ersten Bewertung noch mit der Proform „es“ auf den Bewertungsgegenstand verweist und ihre Bewertung durch diese Unschärfemarkierung als Vorsichtsmaßnahme weniger angreifbar macht, sie in ihrer zweiten Bewertung die Proform „es“ tilgt und diese somit nur indirekt impliziert. Auch die in der ersten Bewertung explizit prosodisch hervorgehobene subjektive Perspektivierung („!MICH!“, Z. 221) ist in Victorias zweiter Bewertung aufgehoben. Durch das ihrer Bewertung unmittelbar angeschlossene, Präferenz für Übereinstimmung indizierende Rückversicherungssignal „gell?“ (Z. 228) lädt sie Ulrich zu einer Bestätigung ein, stuft die von ihr durch die deklarative Bewertung beanspruchte epistemische Autorität herab und schreibt in diesem Zuge Ulrich die gleichen epistemischen Rechte zur Bewertung des ihm durch

die Rezeption ebenso zugänglichen Bewertungsgegenstands zu (vgl. Heritage/ Raymond 2005: 23; siehe auch Kapitel 2.3.3). Ulrich reagiert auf Victorias Bestätigungseinforderung vorsichtig mit einem steigend intonierten „joa?" (Z. 230), das zunächst auch als Nichtübereinstimmung projizierendes Vorlaufelement gedeutet werden könnte. Bei seiner nach einer kurzen Pause realisierten, als subjektiv gerahmten positiven Bewertung „ich find vor ALlem so diese- (0.4) die kuLISsen sind originell;" (Z. 232–234) wechselt Ulrich den Bewertungsgegenstand auf der globalen hin zu einem Bewertungsgegenstand auf der ästhetisch-performativen Ebene. Hier zeigt sich die bereits in Kapitel 8.1 dargestellte sequenzielle Struktur, auf eine Erstbewertung mit (vorsichtiger) minimaler Zustimmung und einer neuen Erstbewertung mit einem Wechsel des Bewertungsgegenstands zu reagieren. Nach Victorias zustimmender Rückmeldung in Zeile 235 liefert Ulrich weitere Erläuterungen zur Begründung seiner Bewertung, indem er auf die Gestaltung des Bühnenbilds verweist („ALso (.) äh äh- (. . .) taBAKladen? aus- (. . .) <<lachend> aus müllconTAIner>?", Z. 236–236). In Zeile 237 äußert Viktoria in Überlappung mit Ulrich vermutlich eine weitere positive Berwertung („(ne: und so schön KURZweilig)."), bei der das Bezugsobjekt nicht eindeutig indentifizierbar ist und die im weiteren Verlauf auch nicht mehr aufgegriffen wird. Victoria leitet durch ihre schlussfolgernde Bewertung „doch- das HAT was. ja-" (Z. 244–246),[101] mit der sie sich Ulrichs Bewertung anschließt, den Abschluss der von ihr initiierten Bewertungssequenz ein. Ulrich wiederholt daraufhin in Zeile 248 nochmals seine Bewertung hinsichtlich des Bühnenbilds, auf die Victoria nicht mehr weiter eingeht und damit die Bewertungssequenz als abgeschlossen behandelt.

Nachdem das Gespräch ins Stocken gerät (Z. 249–252), initiiert Ulrich in Zeile 253 eine neue Bewertungssequenz, indem er, ähnlich wie Victoria in Zeile 227, eingeleitet mit der Konjunktion „aber" und somit im Kontrast zu seiner vorherigen positiven Bewertung, die Akustik als Bezugsobjekt auf der ästhetisch-performativen Ebene in den Fokus rückt und negativ bewertet. Victoria reagiert auf Ulrichs Erstbewertung nicht mit einer Zweitbewertung der Akustik, sondern verbalisiert akustische Verständnisschwierigkeiten (Z. 258). Ulrich liefert die von Victoria durch ein ihrer Schilderung angeschlossenes „gell" eingeforderte Bestätigung sowohl in Überlappung mit Victorias Rückversicherungssignal als auch im Anschluss daran (Z. 261). Daraufhin fordert Victoria mit „geht_s dir AUCH so?" (Z. 262) nochmals eine Bestätigung ihrer Äußerung von Ulrich ein.

---

101 Vergleiche Heritage und Raymond (2005: 26): „speakers achieve epistemic alignment by downgrading rights to assess in first position and upgrading them in second position. The [confirmation + agreement] format is most commonly used in response to interrogatively formed assessments, particularly those deploying tag questions."

Dieser konkretisiert ab Zeile 265 die Stellen im Theaterstück, an denen er Inhalte akustisch nicht verstehen konnte („WENN wenn wenn:- (. . .) wenn se SINgen- oder !LAUT! (.) SCHREIen- (0.5) verSTEH ich kein !EIN!ziges wort."). Victoria verweist überlappend mit Ulrichs Erläuterungen darauf, dass „nur so EINzelne" (Z. 266) schlecht zu verstehen sind und grenzt so Ulrichs verallgemeinernde Referenz auf alle Schauspieler („se") auf eine bestimmte Anzahl von Schauspielern ein. Ab Zeile 267 führt Ulrich aus, dass er zwar „vom SINN her" (Z. 282) zuordnen kann, was gesagt wird, es ihm aber schwer fällt (Z. 286). Victoria stimmt Ulrich mit „geht mir AU so." (Z. 287) zu. Nach einer Pause (Z. 288) wird der durch Ulrichs Bewertung initiierte Wahrnehmungsabgleich von beiden Beteiligten als abgeschlossen behandelt.

Wenig später, als Ulrich und Victoria anstehen, um sich mit Getränken zu versorgen, initiiert Ulrich mit seiner äußerungsfinal subjektivierten und durch den Heckenausdruck „n bissel" abgeschwächten Bewertung „und die !GÖT!ter sind_n bissel diletTANtisch FIND ich." (Z. 319) eine weitere Bewertungssequenz, in der er einige der im Stück agierenden Figuren auf der inhaltlichen Ebene als Bezugsobjekt seiner Bewertung in den Fokus rückt:

Beispiel 77: Köln_14-10-02_Sezuan_Gr.1

319 Ulrich: [und die] !GÖT!ter sind_n bissel diletTANtisch
fInd ich.
320 (0.2)
321 Victoria: ja-
322 °h
323 Ulrich: die WIRke wie so:-
324 Victoria: ((lacht leise))
325 (0.2)
326 Ulrich: aZUbigötter-
327 Victoria: [((lacht leise))]
328 Ulrich: [((lacht))] <<lachend> oder HILFSengel>-
329 <<lachend> oder weiß der KUckuck>-
330 °h erSCHREcken dann-
331 hö_öh_ÖH_öh-
332 (0.3)
333 °hh
334 (1.5)
335 Victoria: öh ich HAB.
336 Ulrich: di:e MÜSsen sich dann $_1$[hm-]
337 Victoria: $_1$[ich ha]$_2$[b]
$_3$[(.) das NIT vorstelle könne wen_ma_d-]

338	Ulrich:	$_2$[hm.]
339		$_3$[(müssen) (.) die müssen sich dann die er]LAUBnis holen-
340	Victoria:	$_1$[ja:-]
341	Ulrich:	$_1$[wie] viel sie AUSgebe $_2$[dürfe.]
342	Victoria:	$_2$[ich hab mir_s] nit VORstelle könne-
343		wie man das UMsetzt.=
344		=gell?
345		aber (.) ich find_s ganz GUT-
346		SO wie de do-
347		(0.3)
348	Ulrich:	(ALso).
349		sie MA:chen_s-
350		<<abgehackt> mit relativ EINfachen MIDdeln>-
351	Victoria:	JOA_a?
352	Ulrich:	(ganz)-
353	Victoria:	ja-
354		(2.7)

Victoria quittiert Ulrichs Bewertung mit einem „ja“ (Z. 321), das prosodisch eher einer Hörerrückmeldung als einer Zustimmung gleicht. Ulrich beginnt in Zeile 323 mit weiteren, teils von Lachen begleiteten Erläuterungen seiner Bewertung und bezeichnet die im Stück dargestellten Götter als „aZUbigötter“ (Z. 326) und „HILFSengel“ (Z. 328) „oder weiß der KUckuck“ (Z. 329). Dieser Beschreibung der Götter folgen ab Zeile 330 weitere, bruchstückhafte Erläuterungen, im Rahmen derer Ulrich mit „hö_öh_ÖH_öh“ (Z. 331) Figuren und deren Agieren im Stück zu reinszenieren scheint (siehe auch Beispiel 50, Kapitel 7.4), damit die betreffende Stelle, auf die er mit seiner Reinszenierung verweist, rekonstruiert und somit Victoria zugänglich macht. Dass Ulrich auf die Reinszenierung der Götter zurückgreift, könnte zum einen darauf hinweisen, dass er Schwierigkeiten hat, die Stelle im Stück, auf die er referiert, möglichst präzise zu beschreiben, zum anderen könnte es darauf hindeuten, dass Reinzenierungen den Beteiligten die Möglichkeit bieten, das Bezugsobjekt der Bewertung den anderen Gesprächsteilnehmern möglichst plastisch vor Augen zu führen. In Zeile 337 setzt Victoria parallel zu Ulrichs Ausführungen zu einer Äußerung an, die sie vorerst abbricht und in Zeile 334 nochmals aufgreift und vervollständigt. Victoria merkt an, dass sie es sich „nit VORstelle“ kann, „wie man das UMsetzt.“, setzt mit dem ihrer Anmerkung nachgeschobenen Rückversicherungssignal „gell“ zwar eine Reaktion Ulrichs relevant, fährt dann aber unmittelbar

mit ihrer positiven, durch die Gradpartikel „ganz“ eingeschränkten und durch die kontrastivierende Konjunktion „aber“ eingeleiteten Bewertung „ich find_s ganz GUT-“ (Z. 345) fort, die sie zudem äußerungsinitial subjektiv perspektiviert. Dabei wechselt sie das Bezugsobjekt auf der ästhetisch-performativen Ebene hin zur globalen Ebene des Theaterstücks. Weitere Erläuterungen zu ihrer Bewertung in Zeile 346 bricht sie allerdings ab. Nach einer Minimalpause bietet Ulrich mit seinem Verweis auf die Art und Weise der Inszenierung von im Stück agierenden Figuren („mit relativ EINfachen MIDdeln“, Z. 350) ein Beschreibungsangebot an, das Viktoria bestätigt. In Zeile 352 setzt Ulrich zu einer Äußerung an, führt diese aber nicht weiter aus. Nach einer weiteren Rückmeldung Victorias und einer Pause wird das Thema von den beiden vorerst als abgeschlossen behandelt, und beide widmen sich ihrer bevorstehenden Getränkebestellung. Erst im späteren Gesprächsverlauf greift Ulrich die Bewertung der Götter nochmals auf, als zwei weitere Gruppenmitglieder, Timo und Lola, wieder dazustoßen. Auch in diesem Beispiel folgt auf die Erstbewertung Ulrichs keine Zweitbewertung durch Victoria. Erst nach Ulrichs Rekonstruktion des im Stück Präsentierten realisiert Victoria eine Bewertung, bei der sie allerdings das Bezugsobjekt wechselt. Zu beobachten ist im Verlauf dieser Interaktionssequenz, wie beide Gesprächspartner sich über ihr Erleben während der Rezeption des Theaterstücks verständigen („die WIRke wie so:“, Z. 323; „ich hab mir_s nit VORstelle könne“, Z. 342) und so einen gemeinsamen Hintergrund für weitere Bewertungen oder Beschreibungen konstruieren.

Die beiden folgenden Ausschnitte entstammen dem Gespräch zwischen Annalena, Anna, Jasmin und Pascal im Anschluss an das Theaterstück *Verrücktes Blut* (siehe auch Beispiel 68) und illustrieren, wie die Beteiligten eine Bewertung der Lichteffekte auf der ästhetisch-performativen Ebene des Theaterstücks als Anstoß zur Erläuterung ihrer Deutungen der im Theaterstück präsentierten Inhalte nutzen. Unmittelbar vor diesem Gesprächsaussschnitt unterhalten sich Anna und Annalena über die ihrer Meinung nach teilweise unpassenden Reaktionen des Publikums während der Inszenierung. Nach einer kurzen Pause rückt Anna mit ihrer Bewertung der Ausleuchtung der Bühne einen neuen Aspekt in den Fokus:

Beispiel 78: Siegen_14-10-26_Blut_Gr.2

```
238  Anna: und ich fand_s auch COOL mit den !LICH!tern.
239        =also ich hab das ERST nicht richtig durchSCHAUT?
240        Aber (äh)-
241        s GINgen ja immer die-
242        °h LICHter an-
```

243		je nachDEM ob [die] jetzt gerade in diesem äh
		!SCHIL!lerstück sind-
244	Pascal:	[ja-]
245		Ode:r (.) [(nicht).]
246	Anna:	[oder] halt äh sozusagen <<lachend> in
		dem [ANdern] stück>.
247	Pascal:	[HM_hm?]=
248	Anna:	=also es WAR ja dann letztendlich !AUCH! irgendwie n
		the!A!ter.=
249		=aber DAS fand ich voll interesSANT.
250		°h am ANfang hab ich gedacht-
251		oKEE-
252		zwischendurch schalten die LICHter um.
253		°h und DANN hab ich irgendwie überlegt-
254		oKEE.=
255		=wann SCHALten denn die lichter eigentlich um-
256		und DANN war_s halt irgendwie so-
257		ja je nachdem wo die geRAde-
258		in welcher ROLle die gerade irgendwie STEcken.
259		(0.5)
260	Jasmin:	aber zwischendurch fand ich das auch exTREM-
261		bei EInem_mal-
262		wurd ich auf einmal so !VOLL! von dem licht
		geBLENdet.=
263		=weil_s irgendwie GANZ dunkel war?
264		(0.4)
265	Anna:	ja:-
266	Jasmin:	aBE:R-
267		an sich fand ich das mit den lichteffekten
		eigentlich !AUCH! g-=
268		=also WAR ja auch gut-
269		(0.2)
270	Anna:	ja-
271	Jasmin:	(aber ich [mein irgendwie VIEL)]=ne?
272	Anna:	[und zum SCHLUSS-]
273		zum SCHLUSS waren nämlich dann !AL!le lichter an.=
274		=deswegen war das wahrscheinlich so n bisschen um
		das nochmal irgendwie zu verEInen oder so.
275		keine AHnung-
276	Jasmin:	hm-

Im Anschluss an ihre positive Bewertung („und ich fand_s auch COOL mit den !LICH!tern.“, Z. 238) verbalisiert Anna affektiv aufgeladen ihr Erleben beziehungsweise Deutungsschwierigkeiten hinsichtlich der Funktion der Lichteffekte während der Rezeption des Theaterstücks („also ich hab das ERST nicht richtig durchSCHAUT?“, Z. 239). Ab Zeile 240 schildert sie ihre Beobachtungen („Aber (äh)- s GINgen ja immer die- °h LICHter an- je nachDEM ob die jetzt gerade in diesem äh !SCHIL!ler stück sind- (. . .) oder halt äh sozusagen <<lachend> in dem ANdern stück>.“), rekonstruiert damit die betreffende Stelle im Stück und macht ihre Beobachtungen so den anderen Gesprächsteilnehmern zugänglich. In Zeile 248 kommt Anna dann zu ihrem Fazit „also es WAR ja dann letztendlich !AUCH! irgendwie n the!A!ter.“ und schließt ihre Ausführungen mit der kommentierenden Bewertung „aber DAS fand ich voll interesSANT.“ (Z. 249) ab. Sowohl bei ihrer fazitierenden Deutung als auch bei ihrer Bewertung referiert sie jeweils mit einer Proform-Variante („es“/„das“) auf die gesamte vorherige Äußerungssequenz als Bewertungsgegenstand.[102] Durch die Wahl des nicht eindeutig negativ oder positiv konnotierten Adjektivs „interesSANT“ umgeht Anna zudem eine potenziell angreifbare eindeutige Positionierung. Im Anschluss an ihre kommentierende Bewertung (vgl. Auer 1993: 209) führt sie ab Zeile 250 – immer noch mit Bezug zum eingangs des Ausschnitts von ihr eingeführten Bewertungsgegenstand – einen reflektierenden inneren Denkprozess (siehe Kapitel 3.1) beziehungsweise deutenden Gedankengang aus und lässt Annalena, Jasmin und Pascal an ihrem Erleben teilhaben (siehe auch Beispiel 52, Kapitel 7.5). Nach einer kurzen Pause bringt sich Jasmin ins Gespräch ein und reagiert auf Annas Ausführungen und ihre positive Bewertung des Lichts mit der einen Kontrast indizierenden und durch die prosodische Konturierung implizit negativen Bewertung „aber zwischendurch fand ich das auch exTREM-“ (Z. 260). Diese begründet sie dann durch ihre Wahrnehmungsschilderung „bei EInem_mal- wurd ich auf einmal so !VOLL! von dem licht geBLENdet. = = weil_s irgendwie GANZ dunkel war?“ (Z. 261–263). Dabei grenzt sie die Stelle im Stück, auf die sie verweist, nur sehr vage ein („zwischendurch“, „bei EInem_mal“, „irgendwie GANZ dunkel“), macht ihren Bezug aber scheinbar in ausreichendem Maße für die anderen Gesprächsteilnehmer nachvollziehbar, da diese keine Spezifizierung einfordern. Anna quittiert dies mit dem Rückmeldesignal „ja:“ (Z. 265), bevor sich Jasmin mit ihrer durch den Heckenausdruck „eigentlich“ als unscharf markierten Bewertung „aBE:R- an sich fand ich das mit den lichteffekten eigentlich !AUCH! g- = = also WAR ja auch

102 Vergleiche zur Häufigkeit der Korrelatworte *es* und *das* im Zusammenhang mit Bewertungen auch Imo (2012: 233).

gut-“ (Z. 267–268) Annas Erstbewertung anschließt und sich von ihrer vorherigen impliziten negativen Bewertung distanziert. Anna quittiert dies abermals mit einem zur Kenntnis nehmenden „ja“ (Z. 270), woraufhin Jasmin nochmals sehr vage und im Kontrast („aber“, Z. 271) zu ihrer vorherigen positiven Bewertung darauf hinweist, dass es „(irgendwie VIEL)“ war und mit dem Rückversicherungssignal „ne?“ (Z. 271) Anna dazu einlädt, ihre Einschätzung zu bestätigen. Diese Bestätigung liefert Anna allerdings nicht, sondern greift in Überlappung mit Jasmins Äußerung eine bestimmte Stelle im Stück heraus („zum SCHLUSS (. . .) nämlich dann !AL!le lichter an“, Z. 273) und bietet mit „deswegen war das wahrscheinlich so: bisschen um das nochmal irgendwie zu verEInen oder so.“ (Z. 274) einen als Vermutung gerahmten Deutungsversuch an, den sie, zusätzlich zu den Unschärfemarkierern („wahrscheinlich“, „so: bisschen“, „irgendwie“), mit ihrer nachgeschobenen Äußerung „keine AHnung“ (Z. 275) abschwächt, ihn somit weniger angreifbar macht und gleichzeitig indiziert, dass ihr weitere Deutungsalternativen aktuell nicht zugänglich sind. Jasmin nimmt dies mit einem „hm“ (Z. 276) zur Kenntnis. Damit wird die Bewertung der Lichteffekte von den beiden als abgeschlossen behandelt und im weiteren Gesprächsverlauf nicht noch einmal aufgegriffen. Auch in diesem Beispiel zeigt sich, dass an eine Erstbewertung nicht notwendigerweise unmittelbar eine Zweitbewertung angeschlossen werden muss, sondern erst nach Deutungen und erlebensdeklarativen Äußerungen („am ANfang hab ich gedacht“) mit Bezug auf die Rezeption des Theaterstücks von einer Gesprächspartnerin eine Zweitbewertung des gleichen Bezugsobjekts vorgenommen wird, allerdings mit eingeschränkter Reichweite: Die Lichteffekte werden mit Bezug auf konkrete Stellen im Stück negativ, insgesamt („an sich“) aber positiv bewertet.

In direktem Anschluss an Beispiel 78 fokussiert Annalena das Bühnenbild als Teilaspekt des Theaterstücks sowie als neues Bezugsobjekt auf der ästhetisch-performativen Ebene und konstatiert, dass sie das Bühnenbild „auch intresSANT“ (Z. 277–280) fand:

Beispiel 79: Siegen_14-10-26_Blut_Gr.2

```
277   Annalena:   ich fand_s auch intresSANT-
278               dass das BÜHnenbild ä:h ja:.
279               (0.2)
280               sehr spoRAdisch gehalten [worden is-]
281   Anna:                                [ja:.      ]
282   Annalena:   ALso.=
283               =die hatten da ja fast GAR nich[ts? ]
284   Anna:                                      [ja:-]
```

285		(0.5)
286	Jasmin:	ja:-
287		(0.3)
288		das war (auch) GUT.
289		(0.7)
290		aber sowas MAG_ich eigentlich gerne.=
291		=weil du dich halt dann mehr auf das STÜCK öh-
292		konzenTRIER[ST.]
293	Annalena:	[ja geNAU.=auf]
		[DI:E-]
294	Anna:	[j][a:.]
295	Annalena:	[auf] di:e äh KUNST de:r-
296		der SCHAUspieler.
297		[ja.]
298	Jasmin:	[ja.]
299		(0.5)
300	Anna:	°h un_es war NICH so:-
301		[((schmatzt))]
302	Jasmin:	[(ja).]
303		(0.5)
304	Anna:	also nich so_n reaLIStisches theater-
305		dass man IRgendwi:e-
306		(0.2)
307	Jasmin:	ja.
308		(0.2)
309	Anna:	MANCHmal gedacht hat-
310		boah-
311		das passiert gerade !WIRK!lich was auf_a BÜHne is-
312		sondern es WAR-
313		°h SCHON so-
314		dass man die ganze zeit WUSSte-=
315		=oKE:-
316		es is_n theAterstück-
317		und so WEIter-
318		die sind da in ihren ROLlen und so-
319		°h also (.) keine AHnung.=
320		=ich hab auch mal theAterstücke gesehen-
321		WO das-
322		°h !SO! rea!LIS!tisch geSPIELT wurde-
323		dass du irgendwie VOLL-

```
324    (0.8)
325    also RICHtig da !DRIN! warst.=
326    =als wenn das gerade !WIRK!lich pasSIEren würde.=
327    =und NICHT nur irgendwie so_n the!A!terstück wär.
328    °h aber das fand ich da ja NICH.=
329    =also alLEIN schon durch diese-
330    °hh ä:h-
331    (0.4)
332    tz Ä:H-
333    LIEder da zwischendurch und so-
334    (0.4)
```

Annalena steigt in Zeile 277 mit einer selbstinitiierten Bewertung in die Bewertungssequenz ein, bei der sie die in den Zeilen 278 bis 280 vorgenommene Spezifizierung des Bewertungsgegenstands bereits durch die Proform „es" projiziert. Wie auch Anna im vorangehenden Beispiel sichert sie durch die Wahl des nicht eindeutig negativ oder positiv konnotierten Adjektivs „interesSANT" (Z. 277) ihre Positionierung gegen eine potenzielle (*Face*-)Bedrohung durch Nichtübereinstimmung ab. In direktem Anschluss spezifiziert Annalena dann das Bezugsobjekt ihrer Bewertung („dass das BÜHnenbild ä:h ja:. (0.2) sehr spoRAdisch gehalten worden is", Z. 278–280) mit ihrer resümierenden Feststellung „ALso. = = die hatten da ja fast GAR nichts?" (Z. 282–283). Sowohl die prosodische Realisierung als auch die sequenzielle Positionierung der von Anna realisierten Rückmeldesignale („ja:") in Zeile 281 und 284 in Überlappug mit Annalenas Äußerungen lassen darauf schließen, dass es sich um Zustimmung handelt (siehe Kapitel 2.3.1). Auch Jasmin schließt sich Annalenas Position an (Z. 286) und schreibt durch die ihrer Zustimmung angeschlossene positive Bewertung „das war (auch) GUT." (Z. 288) Annalenas Äußerung „ich fand_s auch intresSANT- dass das BÜHnenbild ä:h ja:. (0.2) sehr spoRAdisch gehalten worden is-" (Z. 277–280) nachträglich den Status einer positiven Bewertung zu. Nach ihrem persönlichen Geschmacksurteil „aber sowas MAG_ich eigentlich gerne." (Z. 290) liefert sie in direktem Anschluss mit „ = weil du dich halt dann mehr auf das STÜCK öh- konzen-TRIERST." (Z. 291–292) eine Begründung, die Annalena teilt („ja geNAU", Z. 293) und mit einem Wechsel des Bezugsobjekts vom Bühnenbild hin zur schauspielerischen Leistung und der Expansion „auf di:e äh KUNST de:r- der SCHAUspieler." (Z. 295–296) präzisiert. Anna erweitert den von Annalena gewechselten Fokus von der schauspielerischen Leistung auf die gesamte Inszenierung und projiziert im Rahmen dieser affektiv aufgeladenen Schilderung ein mögliches alternatives (Wahrnehmungs-)Szenario („so_n reaLIStisches theater- dass man IRgendwi:e- (. . .) MANCHmal gedacht hat- boah- das passiert

gerade !WIRK!lich was auf_a BÜHne is-“, Z. 304–311), um das gerade rezipierte Theaterstück als Gegenbeispiel davon abzugrenzen („°h un_es war NICH so:-“, Z. 300; „sondern es WAR- °h SCHON so- dass man die ganze zeit WUSSte- = = oK:E- es is_n theAterstück- und so WEIter- die sind da in ihren ROLlen und so-“, Z. 312–318). Mit der Referenz auf bisherige Rezeptionserfahrungen („ = ich hab auch mal theAterstücke gesehen- WO das- °h !SO! rea!LIS!tisch geSPIELT wurde- dass du irgendwie VOLL- (0.8) also RICHtig da !DRIN! warst. = = als wenn das gerade !WIRK!lich pasSIEren würde. = = und NICHT nur irgendwie so_n the!A!terstück wär.“, Z. 320–327) als Kontrastfolie vergleicht sie das im Rahmen des Theaterbesuchs Erlebte mit vergangenen Theaterbesuchen (siehe auch Beispiel 57, Kapitel 7.5), bevor sie wieder auf das gerade besuchte Theaterstück zurückkommt („°h aber das fand ich da ja NICH. = = also alLEIN schon durch diese- °hh ä:h- (0.4) tz Ä:H- LIEder da zwischendurch und so-“, Z. 328–333). Auch in diesem Gesprächsausschnitt fällt auf, dass die Sprecherinnen ihre Bewertungen, Begründungen und Erlebensschilderungen durch sprachliche Mittel zum Indizieren von Vagheit unscharf markieren, sich so weniger angreifbar machen und einer eindeutigen Positionierung somit möglicherweise aus dem Weg gehen.

8.2.1.2 Abgleich von Bewertungen durch ko-konstruierte Spezifizierungen des Bewertungsgegenstands

Anders als in den vorangehend angeführten Ausschnitten, in denen eine Erstbewertung keine Zweitbewertung nach sich zieht, Zweitbewertungen zeitlich verzögert oder durch minimale Zustimmung realisiert werden, weist die Bewertungsinteraktion im nachfolgenden Beispiel die von Pomerantz (1984) sowie Auer und Uhmann (1982) herausgestellte sequenzielle Struktur auf (siehe Kapitel 2.3.1). In diesem Beispiel unterhalten sich Greta und Richard in der Pause des Theaterstücks *Der Kaufmann von Venedig*. Nachdem Greta und Richard sich mit einer Bekannten, die sie im Theaterfoyer treffen, über das Theaterstück unterhalten haben, referiert Richard in Zeile 153 auf Hintergrundwissen beziehungsweise bisherige Rezeptionserfahrungen hinsichtlich des Stücks. Als auch Greta ihren Bezug zum von ihnen rezipierten Theaterstück dargelegt hat, initiiert sie in Zeile 175 die Bewertungsinteraktion:

Beispiel 80: Siegen_15-02-18_Kaufmann_Gr.1

```
152   Kommentar:   ((Hintergrundgespräche, 19.2s))
153   Richard:     bei den (HILLS)hallen gesehen.
154                vor URzeiten.
155   Greta:       ja,
```

```
156                (2.6)
157                nee ich_hab mich (.) SCHON_auf eh in beZUG
                   auf_äh-
158  Kommentar:    ((Hintergrundgespräch))
159                (3.0)
160  Greta:        das seminar über veNEdig-
161                (1.4)
162                und auch über die (.) eh (.) JÜdische präSENZ;
163                (0.3)
164                in veNEdig;
165                (0.6)
166                mit dem ersten GHETto un_[so weiter]=ne?
167  Richard:                               [ja_ja.   ]
168                (1.0)
169  Greta:        ä:h- (.)
170                (1.2)
171                kamen wir auf dieses-
172  Richard:      ja_ja;
173  Greta:        STÜCK;
174                (0.5)
175                und ich FINde (.) geRAde-
176                (0.6)
177                geRAde die figur des_äh- (.)
178                (0.7)
179  Richard:      SHYlock;
180                (1.0)
181  Greta:        SHYlocks des (.) JUden_is-
182                (0.3)
183                sehr schön geSPIELT=ne?
184                (1.5)
185  Richard:      ja der-
186                (0.3)
187  Greta:        ja;
188                (1.0)
189  Richard:      die sind ALle gut=ne?
190                [aber der-]
191  Greta:        [ja,      ]
192  Richard:      der ist nat[ürlich SPITze.]
193  Greta:                   [der ist-      ]
194                der ist SPITze ja;
```

Über den Verweis auf „das seminar über veNEdig“ (Z. 160) stellt Greta den Bezug zu einer im Stück agierenden Figur her („und ich FINde (.) geRAde- (0.6) geRAde die figur des_äh-“, Z. 175–177), die von Richard nach einem Zögern Gretas projiziert und ko-konstruierend benannt wird („SHYlock;“, Z. 179). Greta vervollständigt daraufhin mit „SHYlocks des (.) JUden_is“ (Z. 181) ihre zuvor begonnene Äußerung und bewertet die schauspielerische Leistung der im Stück präsentierten Figur auf der ästhetisch-performativen Ebene explizit positiv („sehr schön geSPIELT“, Z. 183). Mit dem ihrer Bewertung angeschlossenen Rückversicherungssignal fordert sie von Richard eine Bestätigung ihrer Bewertung ein, die Richard zumindest in Ansätzen liefert (Z. 185). In Zeile 189 erweitert Richard die Reichweite seiner im Vergleich zu Greta deskalierten Bewertung, indem er „ALle“ im Stück agierenden Figuren oder Schauspieler in den Fokus nimmt und mit „gut“ bewertet. Auch Richard fordert eine Bestätigung seiner Bewertung ein, fährt dann allerdings in Zeile 190, in Überlappung mit Gretas Bestätigung, mit einer Refokussierung der von Greta bewerteten Figur fort und hält mittels einer im Vergleich zu Gretas Erstbewertung eskalierten Bewertung der Figur fest, dass der die Figur verkörpernde Schauspieler beziehungsweise die dargestellte Figur „natürlich SPITze“ (Z. 192) sei. Nach Gretas Bestätigung durch das Aufgreifen von Richards Bewertung und einem zustimmenden „ja“ (Z. 193–194) behandeln die beiden die vorangehende Bewertungsinteraktion als abgeschlossen und widmen sich nach einer kurzen Pause der Getränkebestellung. Während eingangs des Ausschnitts Zustimmung vermehrt minimal (durch „ja“ oder „genau“) verbalisiert wurde, zeigt die gemeinsam von Greta und Richard produzierte Bewertung einer im Stück agierenden Figur in ihrem sequenziellen Verlauf Merkmale der bereits in Kapitel 2.3.1 anhand interaktionslinguistischer Forschung beschriebenen Strukturen der Deskalierung und Eskalierung sowie Erstbewertung, Zweitbewertung und Zustimmung.

In den vorangehend angeführten Ausschnitten nehmen die Beteiligten mit ihren Bewertungen Teilaspekte der Inszenierung (unter anderem das Bühnenbild, im Stück agierende Figuren, die schauspielerische Performance, das Kostüm usw.) auf der ästhetisch-performativen Ebene oder die gesamte Inszenierung auf der globalen Ebene als Bezugsobjekte ihrer Bewertungen in den Fokus. Die Analysen der Beispiele zeigen, dass an (sowohl positive als auch negative) Bewertungen eine Deutungssequenz angeschlossen werden kann, in der sich die Beteiligten darüber verständigen, warum etwas gut oder schlecht war/ist und wie sie es interpretieren. Damit weisen die Verläufe in den präsentierten Ausschnitten mit dem Bewerten und daran angeschlossenen Deuten und Interpretieren drei der von Hausendorf für Gespräche vor Kunstwerken im Museum herausgestellten Aufgaben (siehe Kapitel 3.1) auf. Bewertungen können, so bleibt vorerst festzuhalten, als Einstiege in Deutungen dienen oder

Deutungen abschließen, indem zum Beispiel das Ergebnis der Deutung als Bewertung formuliert wird (vgl. auch Linz 2018). Mit ihren zum Teil sehr emphatischen Ko-Konstruktionen von Bewertungsgegenständen, Bewertungen, Beschreibungen und Interpretationen, den oftmals in den vorangehend angeführten Beispielen zu beobachtenden Absicherungen gemeinsamer Wahrnehmungen, Deutungen und Interpretationen sowie der Offenlegung innerer, während der Rezeption erfahrener Erlebens- und Denkprozesse, um diese anderen am Gespräch Beteiligten zugänglich zu machen, tragen die Beteiligten zum geselligen Erlebnis des Theaterbesuchs (siehe Kapitel 4.1) sowie zur Vergemeinschaftung innerhalb der Gesprächsgruppe bei.

8.2.2 Bewertungen mit Übertrag auf die Welt außerhalb des Theaterstücks

Während in den in Kapitel 8.2.1 vorgestellten Gesprächsausschnitten von den Beteiligten vorwiegend Bezugsobjekte auf der inhaltlichen, ästhetisch-performativen und globalen Ebene des Theaterstücks bewertet wurden, werden in den nachfolgenden Bewertungsinteraktionen im Theaterstück präsentierte Inhalte und/oder (Teil-)Aspekte auf die Ebene der eigenen Alltagswirklichkeit oder der Gesellschaft und somit auf die Welt außerhalb des Theaterstücks übertragen.

8.2.2.1 Bewertungen als Anstoß persönlicher Erlebensschilderungen und Moralisierungen

Im folgenden ersten Beispiel, in dem ein Übertrag der im Stück präsentierten Inhalte (vorerst) nur sehr vage angedeutet wird (Z. 053, 055 sowie 086–091), unterhalten sich Titus und Vanessa im Anschluss an das von ihnen besuchte Theaterstück *Die Lücke* (siehe auch Beispiel 62):

Beispiel 81: Köln_14-07-03_DieLücke_Gr.2

```
034   Vanessa:    ↑FANDS↑ voll gut;
035               (1.0)
036               [GLAUB ich;  ]
037   Titus:      [ja ich fands] äh ähm
038   Vanessa:    aber auch-
039               (0.5)
040               also-
041   Titus:      ((lacht)) [es gab-               ]
042   Vanessa:              [irgendwie auch KRASS;]
043   Titus:      es GAB so n paar STELLN da hab ich
```

```
                      echt gedacht-
044                   (0.7)
045                   muss das jetz SEIN,
046                   ((lacht)) [so         ] weil das so-
047  Vanessa:                   [bei WELchen?]
048  Titus:           ja (.) wo der richtig LAUT geworden is;
049                   richtig LAUT geSCHRIEN hat so-
050                   (0.7)
051                   weil ich di mir so DACHte-
052                   so ich b ich bin nich so n TYP dafür;
053                   auch wenn im FERNsehn so was ähm-
054  Vanessa:         hm_hm.
055  Titus:           s auch wenn es berechtigt beRECHtigung hat-
056                   (0.4)
057                   bin ich nich so der TYP dafür;
058                   (0.9)
059                   ich BIN einfach so (n) eher so-
060                   (0.3)
061                   WEISS ich nich;
062                   ((lacht))
063  Vanessa:         ich fands IRgendwie also ich f-
064                   (0.3)
065                   fands irgendwie intresSANT dass er das halt so-
066                   (0.4)
067                   auf AB[ruf-]
068  Titus:                 [ja. ]
069  Vanessa:         HINgekriegt hat ne,
070                   es war ja AUCH nur jemand der-
071                   (0.5)
072                   also es WIRkte irgendwie ECHT;
073                   (0.7)
074  Titus:           [JA und-             ]
075  Vanessa:         [es wirkte (halt so)] in dem moment als hätt er
                      sich WIRKlich aufgeregt;
076                   ich [fands-   ]
077  Titus:               [(und es)-]
078                   (0.3)
079  Vanessa:         das fand ich auch n ticken zu VI:EL-
080                   (0.5)
```

```
081                 weil ich mir DACHte-
082                 [das is n BISSchen-          ]
083   Titus:        [ich glaub der HAT sich auch] wirklich aufgeregt;
084                 (0.2)
085   Vanessa:      ja ja?
086   Titus:        weil es sind ja diejenigen die WAR_N ja DA,
087   Vanessa:      [ja.    ]
088   Titus:        [die ham] ja geLEBT zu der zeit;
089                 desWE[gen;]
090   Vanessa:            [ja. ]
091   Titus:        irgendwie sin sind die ja mit involviert
                    involVIERT gewesen;
092   Vanessa:      ich finds n bisschen ZU: ANgreifend glaub ich an
                    die andern aber-
093                 (0.5)
```

Vanessa gibt in Zeile 034 selbstinitiativ eine positive globale Erstbewertung ab, die sie nach einer kurzen Pause durch die Expansion „GLAUB ich“ (Z. 036) als unsicher rahmt (vgl. Imo 2006: 277) und als potentiell heikel und *Face*-bedrohend markiert. In Überlappung mit Vanessas Äußerung scheint Titus eine ihrer Erstbewertung zustimmende Zweitbewertung äußern zu wollen („ja ich fands äh ähm“, Z. 037), die er jedoch nicht weiter ausführt. Vanessa leitet in Zeile 038 eine scheinbare Fokusverschiebung ein („aber auch“), die sie allerdings nur sehr zögerlich realisiert und vorerst nicht finalisiert. Titus versucht in Zeile 041 den Turn zu übernehmen, bricht seine Äußerung jedoch abermals ab, als Vanessa in Überlappung die Bewertung „irgendwie auch KRASS;“ (Z. 042) äußert. Hierbei bleibt allerdings offen, inwieweit (im positiven oder negativen Sinne) Vanessa etwas als krass empfunden hat, denn auch das Bezugsobjekt ihrer Bewertung wird nicht weiter konkretisiert. Somit umgeht diesmal Vanessa, wie auch schon Titus zu Beginn des Gesprächs (siehe Beispiel 62), eine eindeutige Positionierung und sichert sich gegen eine damit verbundene *Face*-Bedrohung ab. Wurde von beiden Beteiligten mit der Proform „es“ im bisherigen Gesprächsverlauf in thematischer Hinsicht eher vage auf das Theaterstück beziehungsweise die Inszenierung in Gänze verwiesen, so fokussiert Titus ab Zeile 043 ebenfalls vage und vorsichtig „so n paar STELLN“ (siehe auch Beispiel 30, Kapitel 7.3), die er durch seine Erlebensdeklaration „da hab ich echt gedacht- (0.7) muss das jetz SEIN,“ implizit negativ bewertet. Nach der von Vanessa in Zeile 047 eingeforderten Konkretisierung des vagen Verweises auf „so n paar STELLN“ (Z. 043), liefert Titus mit Verweis auf die inhaltliche Ebene des Stücks eine Erläuterung zumindest einer der von ihm indizierten Stellen, nämlich

„wo der richtig LAUT geworden is; richtig LAUT geSCHRIEN hat so-“ (Z. 048–049). Damit einhergehend findet – von Titus initiiert – ein Wechsel des Bezugsobjekts statt, bei dem nicht mehr die gesamte Inszenierung auf der globalen Ebene, sondern die Performance (das Schreien) einer Figur im Stück auf der ästhetisch-performativen Ebene im Vordergrund steht. Seine implizit negative Bewertung in Zeile 043 bis 045 begründet Titus ab Zeile 051 im Anschluss an und mit Bezug auf den Verweis auf die von ihm angesprochene Stelle mit persönlichen Vorlieben („weil ich di mir so DACHte- so ich b ich bin nich so n TYP dafür; auch wenn im FERNsehn so was ähm- s auch wenn es berechtigt beRECHtigung hat- (0.4) bin ich nich so der TYP dafür;“). Nach dieser Begründung beginnt Titus mit „ich BIN einfach so (n) eher so-“ (Z. 059) scheinbar mit einer Selbstzuschreibung, die er nach einer Minimalpause und der wahrscheinlich im Zuge der Suche nach einer adäquaten Formulierung als Disfluenzmarker fungierenden Formel „WEISS ich nich;“[103] (Z. 061) allerdings nicht zu Ende führt und mit einem Lachen abschließt. Ab Zeile 062 nimmt Vanessa eine Positionierung vor („ich fands IRgendwie also ich f- (0.3) fands irgendwie intresSANT dass er das halt so- (0.4) auf ABruf- HINgekriegt hat ne,“), die sie durch „irgendwie“ abschwächt und so als potenziell heikel markiert. Zudem umgeht sie mit der Wahl des Adjektivs „intresSANT“ als evaluativer Ausdruck eine eindeutige Positionierung. Mit ihrer Äußerung „also es WIRkte irgendwie ECHT; (0.7) es wirkte (halt so) in dem moment als hätt er sich WIRKlich aufgeregt;“ (Z. 072) verweist Vanessa auf den Authentizitätscharakter der schauspielerischen Performance und setzt in Zeile 076 mit „ich fands-“ scheinbar zu einer weiteren Bewertung an, die sich mit Titus’ Turnubernahme überlappt, und die Vanessa letztendlich erst nach kurzem Zögern vorsichtig und durch das eine unzweckmäßig hohe Ausprägung indizierende Adverb „zu“ negativ konnotiert ausführt („das fand ich auch n ticken zu VI:EL-“, Z. 079). Die in Vanessas Bewertung enthaltene Partikel „auch“ deutet zum einen mit Blick auf Titus’ implizit negative Bewertung in Zeile 043–045 auf Vanessas Übereinstimmung mit Titus Position hin. Zum anderen gibt sie einen Hinweis darauf, dass Vanessa Titus’ Erlebensdeklaration den Status einer Bewertung zuschreibt. Im Anschluss an ihre Bewertung setzt Vanessa zu einer Begründung an („weil ich mir DACHte-“, Z. 081, siehe auch Beispiel 53, Kapitel 7.5), wird von Titus aber durch den Verweis „ich glaub der HAT sich auch wirklich aufgeregt;“ (Z. 083) und die daran angeschlossene Begründung „weil es sind ja diejenigen die WAR_N ja DA, die ham ja geLEBT zu der zeit; desWEgen; irgendwie sin sind die

103 Vergleiche zu *weiß ich nicht* als epistemische Unschärfeankündigung ausführlicher König (2014: 186–187).

ja mit involviert involVIERT gewesen;“ (Z. 086–091) an weiteren Ausführungen gehindert. Mit ihrer unscharf markierten Äußerung „ich finds n bisschen ZU: ANgreifend glaub ich an die andern aber-“ (Z. 092) verweist Vanessa vermutlich immer noch auf das gleiche Bezugsobjekt, nämlich das Schreien einer der im Stück agierenden Figuren, scheint jedoch ihre Bewertung auf eine moralische Ebene („zu: ANgreifend“) zu übertragen und aus einer metareflexiven Perspektive auf die Inszenierung des Stücks zu argumentieren. Eine durch den Widerspruchsmarker „aber“ angedeutete Weiterführung ihrer Äußerung wird von Vanessa nicht realisiert, da Titus vorschlägt, sich im Foyer anders zu positionieren.

Dem folgenden Ausschnitt, der im weiteren Verlauf des Gesprächs zwischen Titus und Vanessa zu verorten ist, geht eine Gesprächspassage voran, in der sich Titus und Vanessa über das genaue Jahr der Ereignisse in der Keupstraße, die im Stück thematisiert werden, verständigen.

Beispiel 82: Köln_14-07-03_DieLücke_Gr.2

```
179   Titus:        ja also.
180                 (0.3)
181                 ((räuspert sich)) m war mir gar nich beWUSST-
182                 ich dacht das wär noch LÄNger her.
183                 (0.3)
184                 [gewesen;]
185   Vanessa:      [hm_hm?   ]
186                 (0.9)
187   Titus:        wie UNwissend;
188                 e hehehe
189   Vanessa:      ((lacht))
190   Titus:        von MIR;
191                 (0.5)
192   Vanessa:      aber das fand [ich] EH ganz gut dass die so ähm-
193   Titus:                      [ja.]
194   Vanessa:      wo du jetz GRAde wegen unwissen sagst ähm-
195   Kommentar:    ((Klappern im Hintergrund))
196   Titus:        ja.
197                 (0.3)
198   Vanessa:      dass es so AUFklärend war ne,
199                 (0.4)
200   Titus:        auf jeden FALL ja;
201   Kommentar:    ((Klappern im Hintergrund))
202   Vanessa:      also auch dass sie die FAKten nochmal so also
```

		diese;
203	Kommentar:	((Klappern im Hintergrund))
204		(0.5)
205	Titus:	ja.
206	Vanessa:	dass sie sich diese:: dass das alles so n
		bisschen UNtergeschmuggelt wurde-
207		die infos und keine AHnung [was-]
208	Titus:	[ja.]
209	Vanessa:	ham die ja noch was ANgeschrieben-
210		das fand ich IRgendwie-
211		(0.9)
212	Titus:	ja.
213	Vanessa:	GUT weil viele das glaub ich gar nich wissen;
214		(0.6)
215	Titus:	ja.
216		(0.5)
217	Vanessa:	ja.
218		(0.7)
219	Titus:	also ähm-
220		(1.1)
221		also ich fands au wie gesacht auch gut KRItisch
		(.) gemAcht-
222		(0.9)
223		ähm-
224		(0.3)
225		es gab so n paar STELLN wo ich ähm-
226		(2.1)
227		dem ich vielleicht nich so ZUstimmen würde;
228		(0.3)
229		wo es um die reliGIOnen ging und so was;
230		weil ich hatte da auch schon mal EIgene
		erfahrungen gemacht-
231		(1.0)
232		[ähm-]
233	Vanessa:	[mit WAS] denn?
234		(0.7)
235	Titus:	ä:h m ich äh HATte ja auch-
236		ich war in einer beRUFSschule,
237		(0.8)
238		und dann sollte: n medchen ZWANGSverheiratet

		werden;
239		(0.2)
240		und wir hatten uns drum geKÜMmert;
241	Vanessa:	das hast du glaub ich ma erZÄHLT;
242	Titus:	das hatt ich aber schonma erZÄHLT;
243		(0.5)
244		also-
245		(0.3)
246		damit will ich nur SAgen dass ähm-
247		(0.8)
248		es GIBT dinge die äh-
249		(0.5)
250		die passiern halt SCHON;
251		(0.4)
252		und da muss man SCHON irgendwie gucken dass es irgendwie-
253		(0.7)
254		dass man da auch HILFT;
255		und dass man da auch irgendwie in irgendeiner FORM ähm-
256		(1.0)
257		nich SAGT-
258		äh das geht mich nichts AN;

Von Zeile 192 bis 198 schließt Vanessa an Titus' ironische Selbstkritik („ja also. (0.3) ((räuspert sich)) m war mir gar nich beWUSST- ich dacht das wär noch LÄNger her. (0.3) gewesen; ((. . .)) wie UNwissend; e hehehe ((. . .)) von MIR;" Z. 187–190) eine weitere, diesmal positive Bewertung an („aber das fand ich EH ganz gut"), in der sie auf Titus' Äußerung Bezug nimmt („wo du jetz GRAde wegen unwissen sagst ähm") und im Anschluss das Bezugsobjekt ihrer Bewertung nennt („dass es so AUFklärend war ne,"). Die durch Disfluenzmarker verzögerte und durch die unbetonte Gradpartikel „ganz" abgeschwächte Bewertung schließt Vanessa mit dem Rückversicherungssignal „ne" ab, fordert damit einerseits eine Bestätigung von Titus ein und spricht ihm andererseits so nachträglich die epistemische Autorität zu, die sie mit ihrer Erstbewertung beansprucht hat. Titus liefert die eingeforderte Bestätigung mit „auf jeden FALL ja;" (Z. 200) und bekräftigt somit Vanessas Erstbewertung. Vanessa expandiert daraufhin die Bewertungssequenz, indem sie sehr unsicher weitere vage Beschreibungen des Inszenierten zu formulieren beziehungsweise Beispiele zu finden versucht („also auch dass sie die FAKten nochmal so also diese; dass sie

sich diese:: dass das alles so n bisschen UNtergeschmuggelt wurde- die infos und keine AHnung was“, Z. 202–207). Die Abbrüche und Reformulierungen („also auch dass sie die FAKten nochmal so also diese; dass sie sich diese::“), die Wortdehnung („diese::“) sowie das Markieren von Unschärfe („so n bisschen so“) und der Ausdruck „UNtergeschmuggelt“ deuten auf Formulierungsprobleme beziehungsweise Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Bezugsobjekt hin, das Vanessa letztendlich mit „das alles“ benennt und mit „die infos“ (Z. 207) zumindest teilweise konkretisiert. Die unmittelbar an ihre Äußerung mit dem Konnektor „und“ angeschlossene Formel „keine AHnung was“[104] (Z. 207) fungiert in diesem Fall zum einen als Disfluenzmarker und indiziert zum anderen, dass Vanessa weitere (konkrete) Beispiele in diesem Moment nicht zugänglich sind. In Zeile 209 verweist Vanessa in unmittelbarem Anschluss, gemeinsames Hintergrundwissen unterstellend, mit „ham die ja noch was ANgeschrieben“ auf eine Stelle im Stück, bewertet diese nach einer Verzögerung (Z. 211) und Titus' Hörerrückmeldung (Z. 212) vorsichtig positiv („das fand ich IRgendwie- GUT“) und liefert eine Begründung ihrer Bewertung, indem sie aus der Perspektive der Rezipienten argumentiert („weil viele das glaub ich gar nich wissen;“, Z. 213). Nach einer weiteren Hörerrückmeldung von Titus (Z. 215) und einer kurzen Pause schließt Vanessa in Zeile 217 ihre Ausführungen mit einem „ja“ ab. Titus schließt durch seine globale Zweitbewertung der Inszenierung „also ich fands au wie gesacht auch gut KRItisch (.) gemAcht-“ (Z. 221) an Vanessas Beitrag an, verweist im Anschluss daran jedoch wiederholt auf „so n paar STELLN“ (Z. 225), denen er „vielleicht nich so ZUstimmen würde“ (Z. 227). Den vagen Verweis „so n paar STELLN“ konkretisiert Titus dann unaufgefordert in Zeile 229 („wo es um die reliGIOnen ging und so was;“) und begründet seine Bewertung mit der Andeutung, bereits persönliche Erfahrungen gemacht zu haben („weil ich hatte da auch schon mal EIgene erfahrungen gemacht-“, Z. 230, siehe auch Beispiel 54, Kapitel 7.5). Wie in Ausschnitt 81 fordert auch hier Vanessa in Zeile 233 eine Konkretisierung von Titus ein. Titus berichtet daraufhin von der von ihm angedeuteten Erfahrung, wechselt auf die Ebene der gesellschaftlichen Wirklichkeit und argumentiert ab Zeile 246 verallgemeinernd („man“) aus einer moralischen Perspektive („es GIBT dinge die äh- (0.5) die passiern halt SCHON; (0.4) und da muss man SCHON irgendwie gucken dass es irgendwie- (0.7) dass man da auch HILFT; und dass man da auch irgendwie in irgendeiner FORM ähm- (1.0) nich SAGT- äh das geht mich nichts AN;“). Der moralisierende Appell wird von Titus durch „irgendwie gucken dass es irgendwie“

104 Vergleiche zu *keine Ahnung* als epistemische Unschärfeankündigung König (2014: 190–191).

und „irgendwie in irgendeiner FORM“ abgeschwächt. Zudem distanziert er sich durch das betonte „SCHON“ implizit von denjenigen, die sagen, „das geht mich nichts AN“ (Z. 258). Anhand dieses Beispiels wird deutlich, wie sowohl Vanessa als auch Titus, angestoßen durch Bewertungen auf der inhaltlichen Ebene des Theaterstücks, das im Theaterstück Rezipierte auf die Ebene ihrer eigenen Alltagswirklichkeit beziehungsweise der gesellschaftlichen Wirklichkeit übertragen und schließlich – eine allgemeine Perspektive einnehmend – darüber moralisieren. Titus’ scherzhafter und selbstironischer Umgang mit dem Aufdecken seines Nicht-Wissens durch Vanessa zu Beginn des Ausschnitts gibt einen Hinweis auf die damit verbundene Gefahr der Blamage (siehe Kapitel 3.1). Dass dieses Nichtwissen von Vanessa allerdings nicht dazu genutzt wird, sich in irgendeiner Weise von Titus zu distanzieren, sondern dass sie Titus’ Verweis aufgreift, um eine Stärke der Inszenierung herauszustellen und um darauf hinzuweisen, dass möglicherweise auch anderen Rezipienten das Hintergrundwissen fehlt, hebt den kooperativen Charakter der Gespräche hervor (siehe Kapitel 4).

Eine ähnliche Dynamik ist auch im folgenden Gespräch zwischen Susanne und Dina zu erkennen, das ebenfalls im Anschluss an das Theaterstück *Die Lücke* stattfindet. Die im Stück präsentierten Inhalte werden im Anschluss an eine Bewertung und eine Selbstreflexion von den Gesprächspartnerinnen auf ihre eigene Alltagswirklichkeit übertragen und es wird aus einer allgemeinen Perspektive moralisiert:

Beispiel 83: Köln_14-09-25_DieLücke_Gr.3

```
001  Susanne:  ((schmatzt)) alles KLAR. °h
002            (2.7)
003  Dina:     (ich fand das) SO GRUselig (.) teilweise es war
               richtig KRASS.
004  Susanne:  ja.
005            (0.5)
006  Dina:     als sie da mit der KAmera standen.
007  Susanne:  oa::h h°
008            (1.1)
009  Dina:     s WAHNsinnig gut gemacht.
010            (2.1)
011            also ECHT gut.
012            (2.3)
013            weil es is ja irgendwie so_n THEma mit dem man sich
               ja norMAlerweise NICH so beschäftigt.
014            (0.7)
```

```
015              weil es STIMMT ja.
016              man denkt ja von sich selber dass man toleRANT
                 ist.
017              (1.8)
018   Susanne:   ja ich beschäftige mich SCHON damit weil ich ja
                 JEden tag in der ARbeit auch damit zu tun hab
                 eigentlich.
019              (1.1)
020   Dina:      ja:-
021              (0.3)
022              ja KLAR <<lachend> ich>-
023   Susanne:   also über dies[e GANze-      ]
024   Dina:                    [bei MIR gibt_s] ja eigent
                 [lich keine AUSländer in der ((unverständlich))]
025   Susanne:   [diese GANze all                               ]
                 tags (.) rasSISmus geschichte und was macht des
                 mit_nem KIND des da-
026              (0.8)
027              äh
028              (0.4)
029   Dina:      [jaja naTÜRlich.   ]
030   Susanne:   [äh un das ist jeden] tag erLEBT und so.=
031              =also des is ja wirklich was wo ich mich JEden tag
                 mit beSCHÄFtige un wo ich auch viel mit den
                 stuDIErenden drüber spreche und [so aber-]
032   Dina:                                      [naTÜRli ]ch aber
                 nich mit (.) dem rasSISmus der möglicherweise von
                 DIR ausgeht.
033              (0.6)
034              weil man denkt ja WIRKlich von sich selber NEIN ich
                 ich BIN nich rassistisch.
035              ich bin super toleRANT.
036              ich bin OFfen.
037              (0.5)
```

Unmittelbar zu Beginn des Gesprächs initiiert Dina mit „(ich fand das) SO GRUselig (.) teilweise es war richtig KRASS.“ (Z. 003) die Bewertungsinteraktion. Vorerst offen bleibt hierbei allerdings das konkrete Bezugsobjekt von Dinas Bewertung sowie ob die Bewertung negativ oder positiv ist, und damit auch eine eindeutige Positionierung Dinas. Susanne fordert keine Konkretisierung ein,

sondern stimmt Dinas Bewertung mit „ja" (Z. 004) zu. Daran anschließend spezifiziert Dina auf der inhaltlichen Ebene zumindest die Szene im Theaterstück („als sie da mit der KAmera standen.", Z. 006), auf die sie referiert, was Susanne mit der affektiv aufgeladenen Vokalisation „oa::h" (Z. 007) quittiert. In den Zeilen 009 und 011 bewertet Dina vermutlich die Inszenierung mit „s WAHNsinnig gut gemacht" explizit positiv und verleiht ihrer positiven Bewertung mit „also ECHT gut." nochmals Nachdruck, wobei das Bezugsobjekt und damit auch die Reichweite der Bewertung nicht eindeutig spezifiziert werden. Ab Zeile 013 folgt eine als Begründung formulierte Selbstreflexion Dinas („weil es is ja irgendwie so_n THEma mit dem man sich ja norMAlerweise NICH so beschäftigt."), in der sie allgemein eine mangelnde Reflexion hinsichtlich der Thematik unterstellt, von der sich Susanne allerdings distanziert („ja ich beschäftige mich SCHON damit", Z. 018). Ihre Nichtübereinstimmung mit Dinas pauschalisierender Äußerung begründet Susanne mit einem abgeschwächten Übertrag des im Theaterstück präsentierten und von Dina thematisierten Inhalts auf ihre (berufliche) Alltagswirklichkeit („weil ich ja JEden tag in der ARbeit auch damit zu tun hab eigentlich.", Z. 018). Während auch Dina die Situation auf ihren Alltag bezieht („bei MIR gibt_s ja eigentlich keine AUSländer in der ((unverständlich))", Z. 024), expandiert Susanne ihre Erläuterung von Zeile 025 bis 030 („diese GANze alltags (.) rasSISmus geschichte und was macht des mit_nem KIND des da- (0.8) äh (0.39) äh un das ist jeden tag erLEBT und so.") und betont nochmals, dass sie sich täglich mit dieser Thematik auseinandersetzt („=also des is ja wirklich was wo ich mich JEden tag mit beSCHÄFtige un wo ich auch viel mit den stuDIErenden drüber spreche und so aber-", Z. 031). Dina quittiert die Äußerungen Susannes mit dem Selbstverständlichkeitsmarker[105] „naTÜRlich" (Z. 032), schränkt ihre Zustimmung dann allerdings mit einem Verweis auf mangelnde Selbstreflexion ein („aber nich mit (.) dem rasSISmus der möglicherweise von DIR ausgeht."), und argumentiert ab Zeile 034 auf einer allgemeineren, moralischen Ebene, indem sie vermutlich zwar aus ihrer Perspektive, aber verallgemeinernd („man") formuliert ihren Gedankengang verbalisiert („weil man denkt ja WIRKlich von sich selber NEIN ich ich BIN nich rassistisch. ich bin super toleRANT. ich bin OFfen.").

Im weiteren Gesprächsverlauf wird das Thema, nachdem Dina und Susanne sich mit Getränken versorgt haben, wieder aufgegriffen. Es kommt zu einer weiteren Bewertung und damit einhergehend auch zu einem Moralisieren über den Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund in Dinas Schulalltag:

105 Vergleiche König (2014: 241) zur kritisierenden Verwendungsweise von *natürlich*.

Beispiel 84: Köln_14-09-25_DieLücke_Gr.3

149	Dina:	is SCHON krass weil wenn ich_s mir so zum beispiel überLEge-
150		(1.1)
151	Susanne:	[ja.]
152	Dina:	[oK]AY es is jetz natürlich auch-
153		(2.9)
154	Susanne:	((schmatzt)) (re)-
155		(2.3)
156	Dina:	is natürlich auch beDENKlich die schule auf die_m-
157		(1.1)
158		wir GEHN und so aber-
159		(0.4)
160		wenn man sich_s mal so überLEGT-
161		EIgentlich hab ich echt äh (.) KAUM kontakt mit AUSländern.
162		(1.1)
163		ich KENN WEnig leute mit migraTIONShintergrund.
164		in meiner KLASse gibt es-
165		(0.7)
166	Susanne:	ja.
167		(0.4)
168	Dina:	EIne von der man WIRKlich sagen könnte dass sie noch IRgendwie migrationshintergrund HAT.
169		(0.6)
170		un DIE wird-
171		(0.4)
172		RICHtig rassistisch angemacht von meiner ENglischlehrerin.
173		(0.5)
174		die sarojini kommt aus INdien.
175		(0.6)
176	Susanne:	hmhm?
177	Dina:	mir ist-
178		(0.5)
179		also- h°
180		(0.2)
181		ICH als ameriKAnerin kann mich einfach nich an dein INdischen akzent geWÖHnen (is doch)-
182	Susanne:	s_allerLETZte j$_1$[a.]

183 Dina: $_{1}$[ich HÖ]re KEInen indischen akZENT.
184 <<lachend> ich $_{2}$[DENke>- h°]
185 Susanne: $_{2}$[ja es is] abSURD.

In Zeile 149 schließt Dina mit ihrer Bewertung „ist SCHON krass“ an ein bereits von ihr im vorangehenden Gesprächsverlauf angesprochenes Thema an (siehe Beispiel 83, Z. 024). In direktem Anschluss beginnt Dina mit einer Begründung („weil“), die sie allerdings abbricht und stattdessen nach einer kurzen Pause mit einer vagen Bewertung fortfährt, die sich wahrscheinlich auf eine Situation an ihrer Schule bezieht („is natürlich auch beDENKlich die schule auf die_m- (1.1) wir GEHN und so aber-“, Z. 152–158). Während Dina in Zeile 149 noch aus ihrer subjektiven Perspektive spricht, wechselt sie im Zuge ihres Verweises auf ihre Schule in die erste Person Plural „wir“ und wechselt dann, vermutlich selbstreflektierend, auf eine allgemeine (Meta-)Ebene („man“, Z. 160), bevor sie in Zeile 161 mit Bezug zu ihrer Alltagswirklichkeit wieder aus ihrer eigenen, subjektiven Perspektive berichtet („EIgentlich hab ich echt äh (.) KAUM kontakt mit AUSländern. (1.1) ich KENN WEnig leute mit migraTIONShintergrund.“). Die anschließende Schilderung der situativen Umstände ihres (damaligen) Erlebens[106] nutzt Dina als Emotionalisierungstechnik, um bereits implizit eine Bewertung zu indizieren. Sie greift exemplarisch eine Schülerin aus ihrer Klasse heraus („in meiner KLASse gibt es- (0.7) ((. . .)) (0.4) EIne von der man WIRKlich sagen könnte dass sie noch IRgendwie migrationshintergrund HAT.“, Z. 164–168), schildert deren Hintergrund („die sarojini kommt aus Indien.“, Z. 174) und eine Situation aus dem Unterrichtsgeschehen („un DIE wird- (0.4) RICHtig rassistisch angemacht von meiner Englischlehrerin.“, Z. 170–172), die sie durch den von ihr gewählten lexikalischen Ausdruck („angemacht“) ebenfalls negativ auflädt. Im Rahmen der anschließenden, affektiv aufgeladenen Reinszenierung der Lehrerin („ICH als ameriKAnerin kann mich einfach nich an dein INdischen akzent geWÖHnen“, Z. 181, siehe auch Beispiel 44, Kapitel 7.4) bewertet Dina mithilfe paraverbaler Mittel die Situation negativ und setzt dann mit „(is doch)“ in Zeile 181 scheinbar zu einer expliziten Bewertung an, die von Susanne in direktem Anschluss in Ko-Produktion mit den Worten „s_allerLETZte ja.“ (Z. 182) vervollständigt wird. Diese Finalisierung der Bewertung durch Susanne parallel zu der noch nicht abgeschlossenen Bewertung Dinas ist ein Beispiel für die Orientierung der in die Bewertungsaktivität involvierten Sprecher an der sich im Vollzug der Interaktion entfaltenden Struktur von

106 Vergleiche ausführlicher Fiehler (2014: 46) zur Beschreibung und Erzählung der situativen Umstände eines Erlebens.

Sprecheräußerungen als „projected social actions“ (Lindström/Mondada 2009a: 300, Goodwin 2018; siehe auch Kapitel 2.3.1). Dina liefert in den Zeilen 183 und 184 weitere Erläuterungen („ich HÖre KEInen indischen akZENT. <<lachend> ich DENke>- h°“), die sie aber abbricht und nicht wieder aufgreift. Susanne merkt in Überlappung mit Dinas Äußerung in Zeile 184 an, dass die von Dina geschilderte Situation „abSURD“ (Z. 185) sei. Der ihrer Bewertung vorangestellte Zustimmungsmarker „ja“ (Z. 185) weist darauf hin, dass Susanne Dinas Reinszenierung ihrer Lehrerin den Status einer Bewertung zuschreibt.

Auch in den beiden vorangehend analysierten Beispielen 83 und 84 mündet die durch eine Bewertung der Inszenierung initiierte Bewertungsinteraktion schließlich in einem Übertrag der im Stück präsentierten Thematik auf persönliche Erfahrungen der beiden Gesprächspartnerinnen und in weitere Bewertungen der von ihnen in ihren Erfahrungen geschilderten gesellschaftlichen Verhältnisse.

8.2.2.2 Bewertungen als Anstoß von Projektionen auf die Ebene der gesellschaftlichen Realität

Im folgenden Beispiel nutzen die am Gespräch Beteiligten Annalena, Anna, Jasmin und Pascal ihre Bewertung der im Stück *Verrücktes Blut* inszenierten Lehrerrolle als Anstoß zu einem Übertrag auf die Alltagswirklichkeit:

Beispiel 85: Siegen_14-10-26_Blut_Gr.2

```
336   Annalena:    fandest du die LEHrerrolle au!THEN!tisch?
337                also wie sie sich ver[HALten hat?]
338   Anna:                             [((lacht))  ][°h ((lacht))]
339   Jasmin:                           [((lacht))  ]
340   Pascal:      axxx[xxxxxx-   ]
341   Anna:            [((lacht))] °h
342   Jasmin:          [((lacht))]
343   Anna:        [((lacht))]
344   Jasmin:      [°hh      ]
345                (0.2)
346   Anna:        °h nein?
347                ((lacht))
348                (0.5)
349   Pascal:      also ich GLAUB-
350                (0.3)
351                solche leute
                   [werden (.) nicht LEHrer.      ]
352   Annalena:    [und ICH fand_s auch nich auTH]ENtisch-
```

353 Anna: nee-
354 [ALso.]
355 Pascal: [aber ich glaub da W]OLLten die auch gar nich-
356 irgend[wie drauf ABzielen?]
357 Anna: [nee geNAU.=das war]
[GAR ni]ch so g äh-
358 Pascal: [ä:h.]
359 Anna: $_1$[beABsichtigt.]
360 Pascal: $_1$[dass jeder denkt (.) HE:]Y.
361 Jasmin: $_2$[((kichert))]
362 Pascal: $_2$[geNAUso] war_s in meiner schulzeit ja
!AUCH!.
363 Jasmin: $_3$[((Lachansatz))]
364 Anna: $_3$[j]a:-
365 (1.4)
366 ne:.
367 =also eig EInerseits-
368 halLO:-
369 ((lacht))
370 Anita: hi.
371 Kommentar: ((treffen auf eine Teilnehmerin aus Gruppe 1))
372 (0.4)
373 Jasmin: HALlo.
374 Anita: hat einer von euch zigaRETten?
375 (0.7)
376 Anna: ziGA-
377 eh [nee] DANke.
378 Pascal: [nee.]
379 (0.2)
380 Anna: nee ham_wa NICH-
381 Jasmin: [((lacht verlegen))]
382 Anna: [((Lachansatz))]
383 (2.3)
384 Jasmin: [((flüstert etwas))]
385 Anna: [°hh] ja:.
386 (0.4)
387 Annalena: JA:_a.
388 das war AUCH dieses:-
389 stereoTYpisch<<vibrierend>e:>.

```
390                ((lacht)) unfähige <<lachend> LEHrerbild>?
391   Anna:        ja:.
392                (0.4)
393   Pascal:      mh-
394   Annalena:    AH_oh.
395                (0.5)
396                mh_JOA.
397   Pascal:      hh°
398   Jasmin:      ich (GLAUB) di:e-
399                frau hatte eigentlich schon LÄNGST n burn!OUT!
                   gehabt.
400                und [(wär halt           ]
401   Annalena:        [<<lachend> geNAU>.]
402   Jasmin:      1[n LEben <<lachend> also>)-]
403   Anna:        1[<<lachend> ja:>.          ]
404   Pascal:      2[ja-]
405   Jasmin:      2[°h ]
406                (1.1)
407                (wär) schon (.) längst im URlau[b s.      ]
408   Annalena:                                   [überhaup]t nicht
                   DURCHse[tzungsfä ]hig?
409   Pascal:             [((lacht))]
410                (0.2)
411   Anna:        ja:.
```

Nachdem Annalena ihre Gesprächspartnerin Anna explizit zu einer Stellungnahme aufgefordert und so die Bewertungsinteraktion initiiert hat, Anna die relevant gesetzte Stellungnahme geliefert und Pascal ebenfalls eine Vermutung geäußert hat, nimmt auch Annalena selbst zu ihrer Frage Stellung (siehe dazu ausführlicher Beispiel 68). Ab Zeile 355 äußern sowohl Pascal als auch Anna vorsichtig ihre Vermutung, dass eine authentische Darstellung der im Stück agierenden Lehrerin gar nicht beabsichtigt war („aber ich glaub da WOLLten die auch gar nich- irgendwie drauf ABzielen? ((. . .)) dass jeder denkt (.) HE:Y. geNAUso war_s in meiner schulzeit ja !AUCH!.“, Z. 355–362). Nachdem die Beteiligten kurz mit einer ihnen bekannten anderen Theaterbesucherin interagiert haben, greift Annalena das vorher bearbeitete Thema wieder auf und bewertet die Inszenierung der Lehrerfigur im Stück („das war AUCH dieses:- stereoTYpisch<<vibrierend>e: >. ((lacht)) unfähige <<lachend> LEHrerbild>?“, Z. 388–390). Im Anschluss an die minimale Zustimmung der anderen Gesprächteilnehmer (Z. 391–396) projiziert Jasmin mit „ich (GLAUB) di:e- frau hatte eigent-

lich schon LÄNGST n burn!OUT! gehabt. und (wär halt n LEben <<lachend> also>)- ((. . .)) °h (1.1) (wär) schon (.) längst im URlaub s." (Z. 398–407) die im Stück inszenierte Lehrerfigur in die Alltagswelt außerhalb des Theaterstücks (siehe auch Beispiel 56, Kapitel 7.5). Anna, Annalena und Pascal stimmen Jasmins Äußerungen zu (Z. 401–404), bevor Annalena festhält, dass eine Lehrerin, wie sie im Stück präsentiert wurde, in der Realität „überhaupt nicht DURCHsetzungsfähig" (Z. 408) wäre, was wiederum von Pascal durch ein Lachen (Z. 409) und von Anna durch ein zustimmendes „ja:" (Z. 411) quittiert wird.

Im Anschluss an die gemeinsame Bewertung der im Stück verkörperten Lehrerin initiiert Jasmin mit ihrer negativen Bewertung der Inszenierung der Schulklasse im Theaterstück in Zeile 413 eine weitere Bewertungssequenz („also ich fand die KLASse auch !ZU! extrem dargestellt-"), mit der sie vom zuvor thematisierten Lehrerbild und der Projektion auf die Ebene des Stücks wechselt:

Beispiel 86: Siegen_14-10-26_Blut_Gr.2

```
412               (2.7)
413   Jasmin:     also ich fand die KLASse auch !ZU! extrem
                  dargestellt-
414               [am ANfang          ].
415   Pascal:     [ja es es waren !SEHR!] VIE[le:.   ]
416   Jasmin:                                [und WO.]
417               (0.4)
418               [wo-  ]
419   Pascal:     [also] eigentlich !AL!le (.) VORurteile die du
                  ha[ben] [kannst.]
420   Jasmin:       [ja-]
421   Anna:                [ja:.   ]
422               (0.3)
423               °h aber wie geSAGT.=
424               =ich find die hatten auch so ihre ROLlen.
425               also das is auch OFT [so-      ]
426   Pascal:                          [(immer)] [WENN dann-]
427   Anna:                                      [°h        ]
428   Pascal:     ge[NAU.]
429   Anna:         [man ] weiß ja GAR nich-
430               wie die dann (.) tatSÄCHlich sind-
431               aber so !IN! ihrer ROLle?
432               sind die dann halt SO und so-
```

```
433   Pascal:   [HM_hm?          ]
434   Anna:     [un das_is scho]n so FESTgelegt-
435             dass die sich dann auch beSCHIMPfen-
436             und-
437             °h
438   Pascal:   wenn du überLEGST-
439             dass sie die ROLlen ja eigentlich-
440             (0.3)
441             wenn ich_s RICHtig verstanden hab.=
442             =nur geSPIELT haben?
443             (1.8)
444   Anna:     hm.
445   Pascal:   ALso au die auch die !GANZ! am ANfang-
446   Anna:     [JA ja:.            ]
447   Pascal:   [die doch EIgentlich] dann [in diese:r-]
448   Anna:                                [JA_ja:.    ]
449   Pascal:   Ebene waren-
450             wo sie AUCH schon nur ge (.) das (.) xxx-
451             KEIne ahnung.
452             (das) ENde war verwirrend.
453             (0.2)
454   Anna:     ja:-
455   Pascal:   und zu VIEL.
```

Die Reichweite ihrer Bewertung schränkt Jasmin in unmittelbarem Anschluss mit dem Verweis „am ANfang." (Z. 414) nachträglich ein. Pascal schließt sich Jasmins Bewertung an und führt die Art der Darstellung („ja es es waren !SEHR! VIEle:. (. . .) also eigentlich !AL!le (.) VORurteile die du haben kannst.", Z. 415 und 419) als Begründung der negativen Bewertung an. In Zeile 424 kontrastiert Anna durch den Verweis darauf, dass die im Stück agierenden Darsteller Rollen einnehmen („= ich find die hatten auch so ihre ROLlen."), die im Stück verkörperten Personen sowie deren Verhalten mit den hinter den verkörperten Personen stehenden Schauspielern, von denen „man ja GAR nich" weiß, „wie die dann (.) tatSÄCHlich sind-" (Z. 429–430). Anschließend betont Anna nochmals, dass die im Stück präsentierten Figuren „!IN! ihrer ROLle (. . .) dann halt SO und so" agieren (Z. 431) und ihr Verhalten bereits im Vorhinein und von außen bestimmt ist („un das_is schon so FESTgelegt- dass die sich dann auch beSCHIMPfen-", Z. 434–435). Angestoßen durch Annas Differenzierung verschiedener Realitätsebenen (gespielte Rollen vs. reale Personen) (vgl. Linz 2018: 230) setzt Pascal in Zeile 438 zu einem Deutungsversuch an, bricht diesen aber in Zeile 451 mit dem

Unschärfemarker „KEIne ahnung“ ab (siehe auch Beispiel 34, Kapitel 7.3), der darauf hinweist, dass Pascal weitere Deutungsmöglichkeiten nicht zugänglich sind beziehungsweise er mit einer Deutung überfordert ist. Dies bestätigt auch seine anschließende Prädikation „(das) ENde war verwirrend. und zu VIEL.“ (Z. 452/455), mit der er das Ende des Theaterstücks in den Fokus nimmt, mittels des eine unzweckmäßig hohe Ausprägung indizierenden Adverbs „zu“ (siehe Kapitel 7.1 und 7.4) negativ bewertet, und mit dieser Bewertung die Bewertungssequenz der dargestellten Klasse als abgeschlossen behandelt. Anhand der beiden Ausschnitte aus dem Gespräch zwischen Anna, Annalena, Jasmin und Pascal wird deutlich, wie Bewertungen im Theaterstück präsentierter Inhalte Projektionen auf die Ebene der gesellschaftlichen Realität anstoßen und als Einstieg in Deutungen dienen sowie als Ergebnis aus diesen hervorgehen können.

8.2.2.3 Bewertungen als Anstoß der Reflexion von Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Verhältnisse

Im nachfolgenden Ausschnitt,[107] der einem Gespräch zwischen Viktoria und Donata im Anschluss an das Theaterstück „Brain and Beauty“ entstammt, übertragen die beiden Freundinnen ebenfalls ihnen im Stück präsentierte Inhalte auf ihre eigene Alltagwirklichkeit sowie auf die gesellschaftliche Ebene. Viktoria initiiert die Bewertungsinteraktion, indem sie das „Thema“ des Theaterstücks in abgeschwächter Form („n bisschen“) negativ bewertet:

Beispiel 87: Köln_14-04-22_BrainAndBeauty_Gr.1

021 Viktoria: aber weißte WAS;
022 das thema hat mich_n bisschen geLANGweilt.
023 (0.6)
024 °h also DIEse (.) diese (.) ähm- (.) ((schmatzt))
025 (0.3)
026 wo der eine <<genervt> ARZT> dann immer wieder anf[ing.]
027 Donata: [WAS?]
028 Viktoria: weißte der eine a (.) ARZT mit seim monoLOG da.
029 (0.3)
030 °hh mhoh-
031 (0.3)
032 das fand ich_n bisschen LANGweilig.
033 (1.1)

107 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 258–260).

```
034   Donata:     ja aber so blaSIERT sind sie nun mal.
035   Viktoria:   ja <<lachend> wahrSCHEINlich>.
036   Donata:     ((lacht))
037               (7.2)
```

Eine sofortige Reaktion Donatas auf Viktorias Erstbewertung bleibt aus. Nach einer kurzen Pause projiziert Viktoria in Zeile 024 dann, eingeleitet durch das Adverb „also“ Erläuterungen, die sie nachfolgend zu formulieren versucht. An der Wiederholung des Demonstrativpronomens „DIEse“ beziehungsweise „dieser“ in attributiver Stellung, den Pausen und dem Verzögerungssignal „ähm“ wird deutlich, dass eine präzise Formulierung Viktoria zunächst Schwierigkeiten bereitet. Nach kurzem Zögern bietet Viktoria dann mit dem vagen Verweis auf die Stelle, „wo der eine <<genervt> ARZT> dann immer wieder anfing.“ (Z. 026) einen Konkretisierungsvorschlag an, mit dem sie gleichzeitig eine Fokusverschiebung vom übergreifenden Thema des Stücks zu einer im Stück agierenden Figur auf der inhaltlichen Ebene vornimmt. Zusätzlich lädt Viktoria durch die Art und Weise der prosodischen Konturierung ihren Verweis auf die Figur im Stück mit negativer Wertung auf. Kurz bevor Viktoria ihre Äußerung abschließt, setzt Donata in Zeile 027 mit ihrer Nachfrage eine Reaktion Viktorias relevant, die Viktoria mit der spezifizierenden Expansion „weißte der eine a (.) ARZT mit seim monoLOG da.“ (Z. 028) liefert. Nach dem Affektmarker „mhoh“ in Zeile 030 greift sie mit der Proform „das“ als Bewertungsgegenstand ihre vorangehenden Äußerungen wieder auf und rahmt diese mit der vorsichtig formulierten Bewertung „das fand ich_n bisschen LANGweilig“ als abgeschlossen. Konkretisierungen hinsichtlich des von ihr angesprochenen Themas sowie der Figur im Stück und auch hinsichtlich der Reichweite ihrer abschließenden Bewertung nimmt Viktoria nicht vor. Auch Donata fordert keine weiteren Konkretisierungen ein, sondern bewertet mit ihrer Viktoria nur partiell zustimmenden Äußerung „ja aber so blaSIERT sind sie nun mal.“ (Z. 034) entweder die im Stück präsentierten Ärzte oder Schönheitschirurgen im Allgemeinen negativ. Viktoria quittiert diese partiellen Widerspruch („aber“) indizierende Bewertung Donatas mit einem lachend realisierten „wahrSCHEINlich“ (Z. 035), woraufhin Donata ebenfalls zu lachen beginnt. Die Bewertungssequenz der Ärzte (sowohl im Stück als auch bezogen auf die Gesellschaft) wird im Weiteren von keiner der beiden Sprecherinnen expandiert, sondern von ihnen als abgeschlossen behandelt. Die vorliegende Bewertungssequenz bestätigt die von Pomerantz (1984) sowie von Auer und Uhmann (1982) herausgestellte mögliche sequenzielle Struktur von Bewertungsinteraktionen: Viktorias Erstbewertung setzt eine Zweitbewertung konditionell relevant, die Donata nach Viktorias Spezifizierungsversuch des Bezugsobjekts ihrer Bewertung auch liefert. Die allerdings nur partiell zustimmende Zweitbewer-

tung Donatas wird von Viktoria in einem dritten Schritt in abgeschwächter Form („<<lachend> wahrSCHEINlich>“) bestätigt.

Nach einer Gesprächspause von etwa sieben Sekunden greift Viktoria die in der Inszenierung als Teil des Bühnenbilds aufgestellten Schaufensterpuppen,[108] die sie auf dem Weg vom Theatersaal ins Theaterfoyer auf der Bühne sieht, als Gesprächsthema auf:

Beispiel 88: Köln_14-04-22_BrainAndBeauty_Gr.1

```
038  Viktoria:  guck ich mir die SCH (.) die PUPpen noch ma-
039             (0.2)
040             °h ich hab immer gedacht das wär auch_ne ECHte.
041             (0.2)
042             aber der IS-
043             (0.9)
044             is ne PUppe s[iehst d]u?
045  Donata:                 [ja-    ]
046             (0.6)
047             °h die die man von VORne sehen konnte da konnt
                man_s meist auch erKENNen.
048             Aber-
049             (1.6)
050  Viktoria:  also des war ja echt gut geMACHT=ne?
051             (0.3)
052  Donata:    °h ich find_s schade dass nich en paar
                ÄLtere auch mitges[pielt habe]n.
053  Viktoria:                    [ja_JA.    ]
054             j[a.]
055  Donata:     [n ]e?
056  Viktoria:  das ST[IMMT.   ]
057  Donata:          [dass das] nur (.) IRgendwie-
058  Viktoria:  ja.
059             oder dass
                [die was dazu ge!SA      ]GT! [(ham).]
060  Donata:    [vier (.) fünf (.) JUNGen-]
061                                           [ja.   ]
```

108 Neben den Schaufensterpuppen stehen als weiterer Teil des Bühnenbilds auch Schauspieler auf der Bühne, die sich allerdings während des gesamten Stücks nicht bewegen. Vom Zuschauerraum aus ist teilweise nicht zu erkennen, ob es sich um eine Schaufensterpuppe oder einen Schaupieler handelt (siehe auch Kapitel 6.6).

062	Viktoria:	°h geNAU.
063		des war °hh alles SEHR-
064		(0.2)
065	Donata:	sehr JUgend[lich.]
066	Viktoria:	[sehr] JUgend[LAStig=n]e?
067	Donata:	[((lacht))]
068		(0.3)
069	Viktoria:	((stöhnt))
070		(0.3)
071		das STIMMT.
072		(1.1)
073		°h (.) aber wahrSCHEINlich-
074		(0.7)
075		is das AUCH (.) ähm-
076		(0.7)
077		die ten!DENZ!.
078		(0.9)
079	Donata:	dass es immer [mehr in die RICHtung] geht.
080	Viktoria:	[willst du was TRINken?]
081		(0.8)
082	Donata:	ja_a.
083		(0.6)
084		lass uns ma was TRINken.
085		(1.4)
086	Viktoria:	[ah jetz (GEHT_S)-]
087	Donata:	[oder es hä]tte nich zum THEma gepasst.
088		wenn man da jemand ÄLteres mit falten
		[hinstellt.]
089	Viktoria:	[ja aber (wa)RU]M eigentlich nich?
090		also es finde ICH-
091		°h (.) des (.) kam eigentlich zu KURZ.
092		(8.7)
093		dass man DA ähm-
094		(0.8)
095		das hätte (.) des hätte noch so_ne ANdere-
096		(0.9)
097		ähm-
098		(2.4)
099		SICHTweise da auch mal gebraucht.=
100		=oder?

101		(4.2)
102	Viktoria:	hh° (a_weißte) was ich ja (.) interessant fand.
103		diese (.) äh GOLdenen !STRUMPF!hosen=ne?
104		<<lachend> dies [das sah] TOLL aus> ((lacht)) °h gedacht.
105	Donata:	[((lacht))]
106	Viktoria:	°hh
107	Donata:	ja aber nich nur STRUMPFhosen;
108		auch an den [ARmen.]
109	Viktoria:	[auch an den AR]men.
110	Donata:	ja_ja die hatte so_n GANZkörperanzug.
111		(0.8)
112	Viktoria:	ich nehm jetz en WEISSwein.
113		(3.1)
114	Donata:	un wenn dann oben der ha (.) ECHte HALS rauskam sah der-
115		(0.3)
116		direkt HÄSSlich [<<lachend> aus>. ((lacht))]
117	Viktoria:	[ja (.) STIMMT.]
118		(0.3)
119		°hh
120		(0.9)
121		°h
122		(3.1)

In Zeile 040 verweist Viktoria lokal sensitiv mit „°h ich hab immer gedacht das wär auch_ne ECHte.“ auf eine bestimmte Puppe, die sich aktuell im Wahrnehmungsraum der beiden Gesprächsteilnehmerinnen befindet, und stellt fest, dass es sich tatsächlich um eine Puppe handelt („aber der IS – (0.9) is ne PUppe“). Sie fordert Donata mit einem unmittelbar angeschlossenen „siehst du?“ zu einer Bestätigung und damit Absicherung ihrer Wahrnehmung auf, die Donata in Überlappung (Z. 045) auch liefert. Donata hält fest, dass die Puppen, „die man von VORne sehen konnte“ (Z. 047) meistens auch als Puppen identifizierbar waren („da konnt man_s meist auch erKENNen.“). In Zeile 048 scheint sie mit „Aber-“ ihre Äußerung einschränken zu wollen, bricht dies jedoch ab. Nach einer kurzen Pause in Zeile 050 realisiert Viktoria mit „also des war ja echt gut geMACHT ne?“ eine Allgemeingültigkeitsanspruch erhebende positive Bewertung, ohne das Bezugsobjekt, auf das sie mit der Proform „des“ referiert, zu konkretisieren. Mit dem ihrer Bewertung angeschlossenen Rückversicherungssignal „ne?“ lädt sie Donata zum einen zu einer Zustimmung ein, zum

anderen schreibt sie Donata, die durch die Rezeption des Theaterstücks den gleichen Zugang zum Bewertungsgegenstand hat, die von ihr mit ihrer Erstbewertung beanspruchte epistemische Autorität zu. Eine Zustimmung Donatas bleibt allerdings aus. Stattdessen kritisiert Donata die Unterrepräsentiertheit einer bestimmten Altersgruppe („°h ich find_s schade dass nich en paar ÄLtere auch mitgespielt haben.“, Z. 052), verweist so implizit auch auf ihre Erwartungen an das Theaterstück und nimmt damit einen Teilaspekt der Inszenierung in den Fokus. Viktoria stimmt Donatas Einwand zu, noch bevor Donata ihre Äußerung abgeschlossen hat (Z. 053). Trotz der bereits zweifach von Viktoria gelieferten Zustimmung fordert Donata in Überlappung mit Viktorias „ja“ durch das Rückversicherungssignal „ne?“ (Z. 055) nochmals eine Bestätigung ihrer Kritik von Viktoria ein, die diese in Zeile 056 auch liefert. Ab Zeile 057 kommt es zu einer ko-produzierten, quasi simultanen Spezifizierung der Kritik Donatas, die den beiden Sprecherinnen – ähnlich wie in Beispiel 80 – zugleich als Abgleich ihrer Standpunkte und zur gegenseitigen Versicherung ihrer Übereinstimmung dient („ja.“, Z. 061; „°h geNAU.“, Z. 062). In Zeile 063 setzt Viktoria mit „des war °hh alles SEHR-“ zu einer erneuten Bewertung an, die sie allerdings abbricht und die Donata antizipierend (vgl. Lerner 1996) zu Ende führt („sehr JUgendlich.“, Z. 065), während Viktoria ihre Bewertung ebenfalls abschließt und eine Bestätigung Donatas einfordert („sehr JUgendLAStig = ne?“, Z. 066). Donata vervollständigt Viktorias Bewertung durch die Gradpartikel „sehr“ und das eigentlich beschreibende, allerdings affektiv mit Wertung aufgeladene Adjektiv „JUgendlich“ (Z. 065) noch bevor Viktoria diese finalisiert hat. Dies spricht auch in diesem Fall dafür, dass Donata die Struktur der Äußerung von Viktoria („des war °hh alles SEHR“, Z. 063) bereits als Projektion einer Bewertung identifiziert hat (vgl. Goodwin/Goodwin 1992 sowie Goodwin 2018). Die divergierenden Bewertungen „JUgendlich“ versus „JUgendLAStig“ quittiert Donata mit Lachen (Z. 067), Viktoria in Zeile 071 mit der Bestätigung „das STIMMT“. Nach dieser Kritik eines Teilaspekts der Inszenierung überträgt Viktoria das auf der Ebene des Stücks Präsentierte auf die Welt außerhalb des Theaterstücks und resümiert kontrastierend mit Blick auf die Gesellschaft, dass dies „wahrSCHEINlich (. . .) die ten!DENZ!“ (Z. 073–077) sei. Dass die Bearbeitung des Themas von Viktoria mit ihrer Äußerung als abgeschlossen behandelt wird, zeigt sich an ihrer mit Donatas Expansion „dass es immer mehr in die RICHtung geht.“ (Z. 079) überlappenden Frage „willst du was TRINken?“ (Z. 080), mit der sie zu einem neuen Thema, das für die beiden aktuell relevant wird, überleitet und damit gleichzeitig einen Ausstieg aus der auf Kunst im weiteren Sinne fokussierten Kommunikation initiiert. Donata bejaht die Frage, fährt dann aber mit einer Expansion des vor Viktorias Nachfrage bearbeiteten Themas fort und versucht, aus einer metareflexiven Perspektive mögliche

Gründe der Betonung der Jugend in der Inszenierung zu finden („oder es hätte nich zum THEma gepasst. wenn man da jemand ÄLteres mit falten hinstellt.“, Z. 087–088). Viktoria geht auf Donatas Initiierung ein und hinterfragt die von Donata angeführten Gründe („ja aber (wa)RUM eigentlich nich?“, Z. 089), bevor sie festhält, dass „des (. . .) eigentlich zu KURZ“ kam.“ (Z. 090–091). Das von ihr durch die Proform „es“/„des“ vage gehaltene Bezugsobjekt versucht sie im Anschluss an ihre negative Bewertung zu konkretisieren („das hätte (.) des hätte noch so_ne ANdere- (0.9) ähm- (2.4) SICHTweise da auch mal gebraucht.“, Z. 095–099) und sich durch ein nachgeschobenes Rückversicherungssignal („oder?“, Z. 100) bei Donata hinsichtlich einer gemeinsamen Positionierung abzusichern. Die durch Viktoria konditionell relevant gesetzte Reaktion von Donata bleibt allerdings aus, und die Themenbearbeitung gerät ins Stocken. Nach einer längeren Pause löst Viktoria das Problem, indem sie einen Themenwechsel von der metareflexiven auf die ästhetisch-performative Ebene des Theaterstücks vollzieht und das Kostüm einer im Stück dargestellten Figur als beiden Gesprächspartnerinnen zugängliches Bezugsobjekt in den Fokus nimmt (Z. 102–103) und so Donata den Wiedereinstieg ermöglicht. Im Anschluss an Viktorias explizit positive Bewertung (Z. 104) nimmt Donata eine Spezifizierung des Bezugsobjekts (Kostüm der Schauspielerin) vor (Z. 107–108). Viktoria bestätigt – teilweise in Überlappung mit Donata – deren Einwand. Donata präzisiert die Beschreibung des Kostüms der Schauspielerin mit „ja_ja die hatte so_n GANZkörperanzug“ (Z. 110). In Zeile 112 nimmt Viktoria erneut einen Themenwechsel („ich nehm jetz en WEISSwein.“) vor, während Donata an ihre Beschreibung mit einer negativen Bewertung mit Bezug zur Schauspielerin anschließt („un wenn dann oben der ha (.) ECHte HALS rauskam sah der- (0.3) direkt HÄSSlich <<lachend> aus>.“, Z. 114–116). Mit Viktorias in Überlappung geäußerter Zustimmung („ja (.) STIMMT“, Z. 117) wird die Bewertung der Schauspielerin beziehungsweise ihres Kostüms als abgeschlossen gerahmt. Auch in diesem Ausschnitt findet im Rahmen der Suche nach Gründen für die Art und Weise der Inszenierung und der Nicht-Beteiligung einer bestimmten Altersgruppe ein Übertrag auf die gesellschaftliche Ebene beziehungsweise eine reflektierende Metaebene statt. Viktorias Strategie, dem Schweigen ihrer Gesprächspartnerin (Z. 101) mit einem Themenwechsel auf die ästhetisch-performative Ebene des Theaterstücks zu begegnen, gibt einerseits einen Hinweis darauf, dass die Aushandlung der Bewertung von Teilaspekten des Theaterstücks (wie hier des Kostüms) für die Beteiligten weniger heikel und diesen besser zugänglich ist, als beispielsweise die Suche nach Gründen für die Art und Weise der Inszenierung auf der gesellschaftlichen beziehungsweise auf einer metareflexiven Ebene. Andererseits weist Viktorias Versuch, Donata (wieder) am

Gespräch zu beteiligen, auf den kooperativen Charakter der Pausengespräche als geselliges Ereignis hin, und lässt darauf schließen, dass zumindest innerhalb der Gesprächsgruppe keine soziale Distinktion anvisiert wird.

8.2.3 Ergebnisse

Die Antwort auf die eingangs von Kapitel 8.2 aufgeworfene Frage, wie die an den Gesprächen Beteiligten Bewertungen in sequenzieller Hinsicht gemeinsam produzieren und aushandeln und inwiefern Bewertungen auf der Ebene des Theaterstücks dazu genutzt werden, um über gesellschaftliche Zusammenhänge zu moralisieren, wird auf Basis der in den Kapiteln 8.2.1 und 8.2.2 durchgeführten Analysen im Folgenden skizziert.

Ko-Produktion von Bewertungen

Mit Blick auf Erstbewertungen fällt auf, dass die Beteiligten vor allem Bewertungsgegenstände auf der ästhetisch-performativen Ebene des Theaterstücks in den Fokus nehmen oder eine Globalbewertung des Theaterstücks beziehungsweise der Inszenierung („es“) äußern. Letztere Beobachtung spricht für die Feststellung Kindts (2007: 57), dass Gespräche über Kunst oftmals mit einer Pauschalbewertung begonnen werden. Eine Konkretisierung des Bezugsobjekts wird entweder gar nicht, nach dem Ausbleiben einer Reaktion des Gegenübers durch den Erstbewertenden selbst oder durch das Gegenüber in Form einer Zweitbewertung vorgenommen. In einigen Fällen wird eine Konkretisierung des Bezugsobjekts explizit vom Rezipienten durch eine Nachfrage eingefordert. Dies muss aber nicht notwendigerweise der Fall sein, denn in vielen Fällen folgt auf eine Erstbewertung als zweiter Schritt minimale Zustimmung, die durch „ja“, „das stimmt“ oder „genau“ kommuniziert wird. Eine Reaktion des Gegenübers kann des Weiteren gänzlich ausbleiben, was entweder zu einer Wiederholung der Erstbewertung durch den gleichen Sprecher führt oder zu einer erneuten Bewertung, mit der ein anderes Bezugsobjekt auf der gleichen Ebene (zumeist auf der ästhetisch-performativen Ebene) oder einer anderen (zumeist von der globalen Ebene hin zur ästhetisch-performativen) Ebene in den Fokus genommen wird. Eine weitere Möglichkeit ist, dass auf eine Erstbewertung zwar eine zweite Bewertung des Gegenübers folgt, allerdings hinsichtlich eines anderen Bezugsobjekts entweder auf der gleichen oder einer anderen Ebene. Somit sind die in der interaktionslinguistischen Forschung anhand privater Alltagsgespräche herausgestellten sequenziellen Verläufe von Bewertungen (vgl. unter anderem Auer/Uhmann 1982, Pomerantz 1984) in den in dieser

Arbeit angeführten Beispielen selten zu beobachten und können um die oben genannten Verläufe mit spezifischem Bezug zum semi-institutionellen Kontext der Theaterpausengespräche ergänzt werden.

Herstellen eines gemeinsamen Hintergrunds

Hinsichtlich der in Kapitel 3 diskutierten Frage, inwiefern die Beteiligten während der Rezeption überhaupt in einen wie unter anderem von Krotz (1997) konstatierten inneren Dialog mit sich selbst treten, geben die in den vorangehend analysierten Ausschnitten von den Beteiligten verbalisierten Erlebensschilderungen einen Hinweis. Die Flüchtigkeit der im Theaterstück rezipierten Inhalte sowie die durch die Institutionsspezifik des Theaters bedingte Restriktion, dass eine Unterhaltung parallel zum Rezeptionsprozess nicht angemessen ist (siehe Kapitel 2.3.2), ziehen – ähnlich wie dies beim Sprechen über Fernsehinhalte der Fall ist (siehe Kapitel 3.1) – nach sich, dass im Vorfeld der Realisierung einer Bewertung oftmals in unterschiedlichem Maße kommunikativer Mehraufwand betrieben werden muss, um den Bewertungsgegenstand zu rekonstruieren und diesen so allen Gesprächsteilnehmern zugänglich zu machen. Im Falle von Erlebensschilderungen kann diese Rekonstruktion einerseits in Form einer Verständigung beider Gesprächspartner über ihr Erleben während der Rezeption des Theaterstücks stattfinden oder andererseits indem einer der beteiligten Sprecher sein inneres Erleben mit Bezug auf bestimmte im Stück präsentierte Inhalte schildert. Die Beteiligten lassen die jeweils anderen Gesprächsteilnehmer so an ihrer Wahrnehmung und ihren Denkprozessen, die sie auch explizit als solche rahmen, teilhaben, schaffen so einen gemeinsamen Hintergrund für weitere Bewertungen, Beschreibungen oder Deutungen und tragen auf diese Weise zu einem inkludierenden Charakter der Pausengespräche bei.

Absichern gegen potenzielle *Face*-Bedrohungen

Dass trotz des inkludierenden Charakters die von den Beteiligten selbstinitiiert oder durch Aufforderungen realisierten Erstbewertungen in großen Teilen von Vorsichtsmaßnahmen begleitet werden, zeugt von der Gefahr, in die sich die Beteiligten mit ihren Positionierungen begeben (müssen). Durch Subjektivierungen und Unschärfemarkierungen werden Bewertungen abgeschwächt und so als potenziell heikel und *Face*-bedrohend markiert oder die Beteiligten vermeiden eine Konkretisierung des Bewertungsgegenstands, indem sie nur vage durch eine Proform auf das Bezugsobjekt ihrer Bewertung verweisen. Die Vagheit der Bewertungen (siehe auch Kapitel 7.3) äußert sich allerdings nicht nur in der Art des Verweises auf das Bezugsobjekt selbst, sondern unter anderem auch durch eine nachträgliche Abschwächung der ganzen Bewertung durch

Unschärfemarkierer wie *glaub ich*, *weiß nich* oder *keine Ahnung*. Dies gilt sowohl für negative als auch für positive Erstbewertungen. Durch die Wahl entsprechender evaluativer Ausdrücke wie „krass“ oder „interessant“, die nicht eindeutig positiv oder negativ konnotiert sind, umgehen sie schließlich den Zugzwang, sich eindeutig hinsichtlich eines bestimmten Bewertungsgegenstands positionieren zu müssen.

Reflexion der eigenen Lebenswelt
Im Falle eines Übertrags im Stück präsentierter Inhalte auf die gesellschaftliche Ebene außerhalb des Stücks schließt sich an eine Bewertung auf der Ebene des Theaterstücks zumeist erst ein Bezug zu eigenen Erfahrungen beziehungsweise zur eigenen Lebenswelt an, bevor ein Bezug zur gesellschaftlichen Realität vorgenommen wird. Die Beispiele zeigen auch, wie Bewertungen den Betiligten als Anstoß zur Selbsreflexion oder zur Projektion im Stück agierender Figuren und deren Positionen in die Realität dienen. Durch diesen Übertrag des Rezipierten auf die eigene Lebenswelt und die gesellschaftliche Wirklichkeit reflektieren sie ihre Rolle in der Gesellschaft und eignen sich die ihnen im Theaterstück präsentierten Inhalte explizit an (vgl. Faber 2001: 34; siehe auch Kapitel 3.1).

8.3 Aushandlung von Nichtübereinstimmung in Bewertungsinteraktionen

In konversationsanalytischen Studien zu Bewertungsinteraktionen in privaten Alltagsgesprächen wurde die Präferenz für Übereinstimmung als ein grundlegendes konversationelles Prinzip herausgestellt (siehe Kapitel 2.3.1). Die in Kapitel 8.1 und 8.2 analysierten Ausschnitte lassen aufgrund der Realisierung von Bewertungen darauf schließen, dass auch in den Bewertungsinteraktionen in Gesprächen in der Theaterpause eine Präferenz für Übereinstimmung beziehungsweise für übereinstimmende Zweitbewertungen vorliegt. Dafür sprechen nicht nur unmittelbar an eine Bewertung angeschlossene Nachfragen wie „findste nich auch“ oder Rückversicherungssignale (*ne/gell*), sondern auch – wie in der Ergebnisdarstellung in Kapitel 8.2.3 bereits zusammengefasst – der Einsatz von *Hedging* sowie eine nachträgliche Subjektivierung der Bewertung, Disfluenzmarker und Unschärfemarkierungen (*keine Ahnung*, *weiß nicht*), mit denen die Sprecher ihre Bewertung und die damit verbundene Positionierung als potenziell heikel markieren. Trotz der erkennbaren und von den Beteiligten indizierten Präferenz für Übereinstimmung wurde deutlich, dass Zweitbewertungen auch als nur partiell zustimmend oder nicht übereinstimmend realisiert werden können.

Von Nichtübereinstimmung ist im Folgenden die Rede, wenn eine gegenläufige Zweitbewertung eines Gesprächspartners als Reaktion auf die Erstbewertung des anderen Gesprächspartners hinsichtlich eines Bewertungsobjekts vorliegt, wenn also im weiteren Sinne „eine Äußerung sich *gegen* eine vorherige Äußerung eines anderen Diskussionspartners richtet" (Gruber 1996: 168, Herv. im Original). Diese Nichtübereinstimmung kann von den Beteiligten ohne explizite lexikalische Widerspruchsmarker[109] geäußert werden, und manifestiert sich auf der paraverbalen Ebene, wie dies im folgenden Ausschnitt in Marcos Zweitbewertung der Fall ist:

Beispiel 89: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

```
128   Moritz:   SPRACHlich isses gut?
129             (.) also v vo von dem ich hier die WORte sprech
                [benutz-]
130   Marco:    [ja-    ]
131             (0.5)
132   Moritz:   abba [es es is kein           ]e variANZ drin-
133   Marco:         [da steh ich toTAL drauf.]
```

Eine weitere Möglichkeit ist das Realisieren von Nichtübereinstimmung unter der Verwendung äußerungsinitialer[110] oder äußerungsinterner expliziter Widerspruchsmarker wie *nein/nee/nö*, *(ja) aber/schon/doch* oder *stimmt nicht* (vgl. auch Gruber 1993, 1996). Im folgenden Beispiel indiziert Nelli direkten Widerspruch mithilfe lexikalischer Widerspruchsmarker:

Beispiel 90: Köln_14-06-15_Kaufmann_Gr.2

```
273   Nelli:   ich FINde die beiden:-
274            die d d die (.) ZWILlinge-
275            oder die die ZWILlinge.
276            (.) ö:h-
278            (0.9)
279            also WIE die [das-]
280   Wanja:                [ja: ]
               [aber (.) das waren doch MEHR oder weniger-]
281   Nelli:   [mh wie die das MAchen:?                   ]
282   Wanja:   das-
```

109 Den Terminus ‚Widerspruchsmarker' übernehme ich von Gruber (1996).
110 Die Termini ‚äußerungsinitial' und ‚äußerungsintern' übernehme ich ebenfalls von Gruber (1996).

```
283           also das WAR (.) ich-
284           fand die hatten so:_n chaRAKter-
285           (0.3)
286           ja die ham das gut geMACHT-
287           aber WA-
288           (0.3)
289           was-
290           was ham die denn zur STOry beigetragen.
291           das war dann einfach nur so_n PAUsenclown.
292           (0.3)
293   Nelli:  nee:.
294           das STIMMT nicht.
295           die be HAM ja-
296           die waren ja HANDlungsträger.
```

Wird Nichtübereinstimmung von den Beteiligten nicht ausgehandelt, sodass der eine den anderen Gesprächspartner nicht zur Konzession bringen und damit von seiner Meinung überzeugen kann, bezeichne ich diese Form der Nichtübereinstimmung als nicht aufgelöst. Schafft es einer der Gesprächspartner trotz ursprünglich gegenläufiger Bewertungen, im Rahmen einer Bewertungsaushandlung den anderen von seinem Urteil zu überzeugen, wird dies im Folgenden als aufgelöste Nichtübereinstimmung bezeichnet.

Nichtübereintimmung manifestiert sich in den vorliegenden Gesprächen in drei Formen, nämlich als

1. nicht aufgelöste lokale[111] Nichtübereinstimmung mit Episoden lokaler Übereinstimmung bei globaler[112] Nichtübereinstimmung,
2. nicht aufgelöste lokale Nichtübereinstimmung bei globaler Übereinstimmung sowie
3. aufgelöste lokale Nichtübereinstimmung bei globaler Übereinstimmung.

111 Bei lokaler Übereinstimmung liegen gleichlaufende Bewertungen hinsichtlich eines Teilaspekts oder mehrerer Teilaspekte des Theaterstücks vor. Lokale Nichtübereinstimmung bezieht sich auf gegenläufige Bewertungen der Gesprächspartner im Hinblick auf einen Teilaspekt oder mehrere Teilaspekt des Theaterstücks.

112 Globale Nichtübereinstimmung bezieht sich auf gegenläufige Bewertungen der Gesprächspartner im Hinblick auf das Theaterstück insgesamt.

Diese drei Formen[113] werden im Nachfolgenden differenzierter dargestellt. Dabei leiten die folgenden Fragen die Analyse: Wie kündigen die Sprecher Nichtübereinstimmung an, und in welchen Formen wird Nichtübereinstimmung sprachlich realisiert? Wie wird Nichtübereinstimmung im weiteren Gesprächsverlauf von den Beteiligten bearbeitet beziehungsweise sequenziell ausgehandelt?

8.3.1 Nicht aufgelöste lokale Nichtübereinstimmung bei globaler Nichtübereinstimmung

Das im Folgenden betrachtete Gespräch unterscheidet sich insofern von allen anderen Gesprächen im Datenkorpus, als dass die beiden beteiligten Theaterbesucher die Divergenz ihrer Bewertungen hinsichtlich der Qualität der gesamten Inszenierung sowie auch einzelner Aspekte der Inszenierung bis zum Gesprächsende hin aufrecht erhalten.[114] Trotz einiger Episoden der Übereinstimmung werden die lokale und globale Nichtübereinstimmung von den beiden Beteiligten nicht aufgelöst und in Übereinstimmung überführt.

Bereits zu Beginn des Gesprächs projiziert Moritz mit „darf ich mich AUFregen?“ und „nomalerweise würd ich jetzt nach HAUse gehn nach d ersten <<lachend> teil>“, was im weiteren Gesprächsverlauf folgt, nämlich die explizite Verbalisierung seines negativen Eindrucks im Hinblick auf das im Stück Dargebotene. Marco hingegen bewertet das Stück zu Beginn des Gesprächs positiv („bin tatsächlich gespannt worüber du dich AUFregen möchtest. ich fand_s nämlich (.) EIgentlich äh durchaus GUT“). Auch im weiteren Gesprächsverlauf evaluiert Moritz das Theaterstück und seine Einzelaspekte durchweg negativ. Dass die Divergenz der Bewertungen zwischen Marco und Moritz bis zum Ende des Gesprächs aufrechterhalten wird, mag unter anderem mit dem stark divergierenden Wissenshintergrund beziehungsweise Wissenszugang zusammenhängen: Denn während Moritz in Bezug auf Theaterinszenierungen allgemein sowie speziell in Bezug auf die rezipierte Inszenierung von „Hamlet“ über fundierteres Wissen[115] verfügt, verweist Marco im Gespräch immer wieder explizit auf sein Nicht-Wissen und positioniert sich selbst als relativen Laien sowie Moritz als

---

113 Als eine vierte Form wäre zudem eine durchweg nicht aufgelöste lokale Übereinstimmung bei globaler Nichtübereinstimmung denkbar, diese Form tritt allerdings in den in dieser Arbeit untersuchten Gesprächen nicht in Erscheinung.

114 Vergleiche zu einem ähnlichen Fall bei einer öffentlichen TV-Diskussion auch Gruber (1993).

115 Moritz ist unter anderem als Regisseur tätig, worauf er im Rahmen des Gesprächs zumindest implizit verweist (siehe Beispiel 74, Z. 115). Auch Marco setzt diese Tatsache im Gespräch an mehreren Stellen relevant (siehe Beispiel 69, Z. 159–161).

Experten. Im Folgenden soll anhand dieses Gesprächs aufgezeigt werden, wie es den beiden Beteiligten gelingt, die im Hinblick auf die Bewertung des Theaterstücks vorherrschende Nichtübereinstimmung zu bearbeiten ohne die Beziehungsebene zu tangieren oder das Gespräch eskalieren zu lassen.

Die in Beispiel 91 wiedergegebene Situation ereignet sich, nachdem Marco und Moritz ihre Plätze im Theatersaal verlassen und sich auf den Weg ins Foyer des Theaters begeben haben. Marco nimmt in Zeile 067 Bezug auf Moritz' Ankündigung zu Beginn der Aufnahme (vgl. Z. 028), und bewertet anschließend das bisher Rezipierte positiv. Durch eine Subjektivierung, Unschärfemarkierung sowie Disfluenzmarker schwächt Marco seine Globalbewertung ab und markiert diese als potenziell heikel und *Face*-bedrohend. Anhand der Art und Weise der sprachlichen Realisierung der Bewertung wird zum einen eine Präferenz für Übereinstimmung deutlich, andererseits indiziert Marco, dass er Moritz' Äußerung zu Beginn des Gesprächs (Z. 028) bereits als negative Bewertung des Theaterstücks deutet. Im folgenden Beispiel wird die im weiteren Gesprächsverlauf vorherrschende Nichtübereinstimmung etabliert:

Beispiel 91: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

028	Moritz:	darf ich mich AUFregen?
029		((lacht))
030	Marco:	du darfs dich (.) gerne gleich aufregen sobald ich auf toiLETte war.
031	Moritz:	Okee.
((. . .))		
067	Marco:	bin tatsächlich gespannt worüber du dich AUFregen möchtest.
068		ich fand_s nämlich (.) EIgentlich äh durchaus GUT.
069	Moritz:	was?
070		willst du mich ver<<lachend>A[Rschen>?]
071	Marco:	[ich hab] HAMlet vorher noch nie gesehn musst du wis[sen.]
072	Moritz:	[oKEE he?]
073		(1.5)
074	Kommentar:	((Hintergrundgespräch))
075	Moritz:	nomalerweise würd ich jetzt nach HAUse gehn nach d ersten <<lachend> teil>-
076	Marco:	achSO-
077		(0.3)
078	Moritz:	JA_a.

```
079   Marco:     ja dann erKLÄR gleich mal.
080              (2.8)
081              vor allem waRUM.
```

Moritz' Reaktion auf Marcos positive Erstbewertung in Form der von Lachen begleiteten affektiv aufgeladenen und extrem formulierten rhetorischen Frage „willst du mich ver<<lachend>ARschen>?" (Z. 070) projiziert direkt hervorgebrachte Nichtübereinstimmung und löst bei Marco die mit Nachdruck geäußerte Rechtfertigung „ich hab HAMlet vorher noch nie gesehn musst du wissen." (Z. 071) aus, mit der er gleichzeitig auf eine vorliegende Wissensasymmetrie verweist. Moritz nimmt dies in Zeile 072 zur Kenntnis und deutet wiederholt eine negative Stellungnahme an („nomalerweise würd ich jetzt nach HAUse gehn nach d ersten <<lachend> teil>", Z. 075). Am Ende des angeführten Ausschnitts fordert Marco Moritz in Zeile 079 zu einer Erläuterung seiner bisher negativen Stellungnahmen im Hinblick auf die Inszenierung auf und fordert mit „vor allem waRUM." (Z. 081) explizit eine Begründung ein.

Als sich Marco und Moritz im Theaterfoyer befinden, liefert Moritz die zuvor von Marco eingeforderten Erläuterungen. Im Verlauf des Ausschnitts[116] zeichnet sich eine Intensivierung der Nichtübereinstimmung ab:

Beispiel 92: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

```
100   Moritz:    oKEE.
101              ich habe seit etwa (.) geFÜHLT DREI stunden
                 <<lachend> !KOPF!schmerzen>.
102              (0.6)
103              WEgen diesem stü-
104              h° DURCH dieses stück.
105   Marco:     erKLÄR mal.
106              (1.1)
107   Moritz:    ah_ah:.
108              ähm-
109              (1.3)
110              nich EIN ehrliches WORT.
111              (0.9)
112              KEINS.
113              (0.5)
114              (inszeNIErungen) wie diese sind SCHULD,
115              warum ich (.) JEden meiner schauspieler ERSTmal
```

116 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 279–285).

		°h n !MA!rathon laufen lasse-
116		damit sie mal n ehrlichen TON rauskriegen.
117		(1.2)
118		<<mit tiefer Stimme imitierend> jetz mach ich theAter.
119		ha_HA-
120		(.) there shall you PASS-
121		(.) you shall not PASS wa[_a>.]
122	Marco:	[ah oKEE-]
123	Moritz:	so UNglaublich paTHEtisch-
124		°h sie KÖNN-
125	Marco:	find ich aber total GEIL-
126		weil i ich auf das BRItische STEhe.
127		°h ((lacht))
128	Moritz:	SPRACHlich isses GUT?
129		(.) also v vo von dem ich hier die WORte sprech [benutz-]
130	Marco:	[ja-]
131		(0.5)
132	Moritz:	abba [es es is kein]e variANZ drin-
133	Marco:	[da steh ich toTAL drauf].

In Zeile 110 moniert Moritz, indem er sich auf die gesamte Inszenierung des Theaterstücks bezieht („inszeNIErungen wie diese“, Z. 114), dass „nich EIN ehrliches WORT“ (Z. 110) geäußert wurde, und betont dies nachdrücklich mit der akzentuierten Ein-Wort-Äußerung „KEINS“ (Z. 112). Anschließend nimmt Moritz einen Wechsel von der globalen Ebene des Stücks auf die Ebene seiner persönlichen Alltagswelt außerhalb des Stücks vor („(inszeNIErungen) wie diese sind SCHULD, warum ich (.) JEden meiner schauspieler ERSTmal °h n !MA!rathon laufen lasse- damit sie mal n ehrlichen TON rauskriegen.“, Z. 114–116). An dieser Stelle im Gespräch verweist Moritz erstmals auf seinen Hintergrund als Regisseur einer Theatergruppe („JEden meiner schauspieler“, Z. 115) und den damit verbundenen Wissensstatus als Rechtfertigung seiner Bewertung. Diese begründet er zudem, indem er sich durch die Übernahme der Rollen dargestellter Figuren in die Welt des Stücks projiziert und diese mit seiner Reinszenierung „<<mit tiefer Stimme imitierend> jetz mach ich theAter. ha_HA- (.) there shall you PASS- (.) you shall not PASS wa_a“ (Z. 118–121) parodiert (siehe auch Beispiel 45, Kapitel 7.4). Auf diese Weise indiziert er auch „eine verhältnismäßig große Distanz zum ‚Bewertungsobjekt‘“ (Baldauf 2001: 81). Marco quittiert Moritz’ Parodie mit dem Erkenntnisprozessmarker „ah“ und einem daran

angeschlossenen „oKEE" (Z. 122). In Zeile 123 wechselt Moritz wieder auf die Ebene des Theaterstücks, realisiert eine weitere Bewertung („o UNglaublich paTHEtisch") und beginnt dann mit „°h sie KÖNN-" (Z. 124) eine weitere Äußerung. Eingeleitet mit einer Subjektivierung in Verbspitzenstellung (vgl. Imo 2012) realisiert Marco ohne Abschwächung eine extrem formulierte Gegenbewertung („find ich aber total GEIL-", Z. 125), die er mit persönlichen Geschmacksvorlieben begründet („weil i ich auf das BRItische STEhe", Z. 126) und durch die Einschränkung des Gültigkeitsanspruchs weniger angreifbar macht. Die Begründung seiner Bewertung schließt Marco mit einem Lachen ab (Z. 127). Mit seiner positiven Bewertung der sprachlichen Performance der Darsteller („SPRACHlich isses GUT? (.) also v vo von dem ich hier die WORte sprech benutz", Z. 128–129) lenkt Moritz erstmals im Gespräch ein. An diese positive Bewertung der sprachlichen Performance schließt Moritz mit seiner Widerspruch indizierenden Äußerung „abba es es is keine variANZ drin" (Z. 132) eine weitere negative Bewertung an und nimmt damit einen Wechsel des Bewertungsgegenstands von der sprachlichen Qualität hin zur Varianz vor, während Marco simultan durch die teilweise veränderte, seine Begründung eskalierende Wiederholung „da steh ich toTAL drauf" (Z. 133) seine vorangehende Bewertung nochmals betont. Zudem fällt auf, dass Marco mit seiner Äußerung direkte Nichtübereinstimmung verbalisiert, ohne diese abzuschwächen.[117] Realisiert Marco seine globale Positivbewertung zu Beginn des Gesprächs noch in einer abgeschwächten Form („ich fand_s nämlich (.) EIgentlich äh durchaus GUT") und markiert diese so als potenziell heikel und *Face*-bedrohend, so greift er bei der Realisierung seiner mit Moritz' Argumenten nicht übereinstimmenden Bewertungen in den Zeilen 125 und 133 nicht mehr auf dieses Verfahren zurück. Diese bereits angesprochene Intensivierung der Nichtübereinstimmung weist darauf hin, dass eine Verschiebung einer anfänglichen Präferenz für Übereinstimmung hin zu einer Präferenz für Nichtübereinstimmung stattgefunden haben könnte (vgl. Kotthoff 1993).[118]

Auch im weiteren Gesprächsverlauf reagiert Moritz nicht auf Marcos wiederholt positive Bewertung der Inszenierung, sondern fährt mit seiner Kritik

---

117 Vergleiche auch Kotthoff (1993: 204): „It seems that the more positive an initial assessment within a debate context is, the more negative its contextual meaning becomes, due to the downgrading of relevance that is attributed in that special context. This further indicates that preference order has already changed." Kotthoff stützt sich bei ihren Ausführungen auf Streitgespräche aus dem Deutschen sowie dem amerikanischen Englisch.

118 Vergleiche Kotthoff (1993: 203): „When the context of argumentation is established, it is no longer preferred to agree. On the contrary, it seems to be very important to contradict quickly and in a coherent manner".

fort, indem er nun – immer noch auf der Ebene des Theaterstücks – die dort präsentierten Rollen zum Bezugsobjekt seiner Bewertungen macht[119]:

Beispiel 93: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

134	Moritz:	es is (.) so GUT wie keine ROLlenarbeit g geleistet worden-
135		(0.4)
136		also die ROLlen sin-
137		(.) das das is SCHULtheaterniveau.
138	Marco:	ja aber so stell ich mir <<lachend> theAter vor>.
139		(0.7)
140	Moritz:	d das das d d das sin keine ROLlen-=
141		=das sin AB[ziehbilder.]
142	Marco:	[oKEE-]
143		(1.9)
144		[ja es GEHT- also ich] find HAMlet schon äh:-
145	Moritz:	[AUßer (also);]
146	Marco:	er SELBST ist schon (.) ganz WITZi:ch.
147		(0.7)
148	Moritz:	NEIN nees mh-
149		(.) ich MEIne-
150	Marco:	GEHT schon (wieder).
151	Moritz:	GUCK do mal wie die leute reaGIEren.
152		s_is so <<imitierend> !OH! mein STICHwort kam.
153		ich KOMM jetz mal auf die BÜHne.
154		!OH! mein STICHwort kam.
155		ich muss jetz die HAND geben.
156		!OH! mein STICHwort kam.
157		ich muss auf den BOden gucken>.
158	Marco:	°hh okee sowas fällt mir zum beispiel gar nich AUF.=
159		=aber du bist JA:-
160		na DU:-
161		als regisSEUR?
162	Kommentar:	((Moritz ist 1. Vorstandsvorsitzender und Regisseur eines studentischen Theatervereins))
163	Moritz:	halt DANN is auch-
164	Marco:	MERKST es wahrscheinlich au einfach mehr-

119 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 279–285).

165		(0.4)
166	Moritz:	die gesamte inszeNIErung passt i ist nich richtig.
167		was was was was SOLL das-
168		(0.8)
169		soll (.) ALso-
170		hh°
171	Marco:	kann i AU nich beurteilen.
172		hast du HAMlet schonma-
173		du hasts wahrscheinlich hamlet [TAUsendma gesehen.]
174	Moritz:	[ich hab HAMlet schon_]n etwa f fünf verschiedenen verSIOnen gesehen-
175		un[d das is] mit abstand die SCHLECHteste-
176	Marco:	[ja:-]
177	Moritz:	°hh [ähm-]
178	Marco:	[ohJEE-]

Im Anschluss an Moritz' negative Bewertung „das is SCHULtheaterniveau" (Z. 137) widerspricht Marco Moritz' Kritik mit dem Verweis auf persönliche Geschmacksvorlieben („so stell ich mir <<lachend> theAter vor>", Z. 138) und verweist so sehr vage und vorsichtig auf Maßstäbe, die seiner positiven Bewertung des Theaterstücks beziehungsweise den von Moritz kritisierten Aspekten zugrunde liegen, macht diese Moritz allerdings nicht zugänglich. Ohne auf Marcos Äußerungen einzugehen fährt Moritz mit der Bewertung der darstellerischen Performance einiger Schauspieler fort („d das das d d das sin keine rollen- = = das sin ABziehbilder", Z. 141). Marco quittiert dies mit einem zur Kenntnis nehmenden „oKEE" (Z. 142). Nach einer kurzen Pause schließt Marco an Moritz' zum Teil nicht zu verstehende Äußerung in Zeile 146 eine weitere subjektivierte Bewertung einer Figur im Stück an, mit der er sich von Moritz' Äußerungen distanziert („also ich find HAMlet schon[120] ä:h- er SELBST ist schon (.) ganz WITZi:ch."), und die er durch die unbetonte Gradpartikel „ganz" abschwächt. Gleichzeitig

120 Vergleiche den Eintrag zur Funktion von „schon" als Satzäquivalent (Métrich/Faucher 2009: 763) im *Wörterbuch deutscher Partikeln*: „drückt eine eher ungern gegebene Zustimmung aus, auf die oft eine Entgegnung folgt. Dem Sprecher geht es zumeist darum, etwas einzuräumen, um eine geplante Erwiderung vorzubereiten [. . .]." Dieser zitierte Eintrag erfasst allerdings nicht die Funktion von „schon" in Beispiel 93 als Ressource zur Indizierung von Nichtübereinstimmung als Reaktion auf die Äußerung des Vorgängers und zur Verstärkung der eigenen Position.

schreibt er Moritz' affektiv aufgeladener Äußerung „d das das d d das sin keine rollen- = = das sin ABziehbilder“ (Z. 141) den Status einer Negativbewertung zu. Moritz setzt vermutlich zu nicht weiter spezifiziertem Widerspruch an („NEIN nees mh- (.) ich MEIne-“, Z. 148–149). Worauf sich Marcos nachfolgende Äußerung „GEHT schon (wieder)“ (Z. 150) bezieht, ist anhand des Ausschnitts nicht rekonstruierbar. Mit der Matrixsatzkonstruktion „GUCK do mal wie die leute reaGIEren“[121] (Z. 151) lenkt Moritz Marcos Aufmerksamkeit vermutlich auf die schauspielerische Leistung der Darsteller und seine folgende Argumentation, die zugleich einer Konkretisierung und Rekonstruktion des Bezugsobjekts als auch der Bewertung dieses Bezugsobjekts („wie die leute reaGIEren“) dient. Dabei übernimmt Moritz die Perspektive der im Stück agierenden Schauspieler (siehe auch Beispiel 46, Kapitel 7.4), parodiert ihre Performance durch seine Imitation „s_is so <<imitierend> !OH! mein STICHwort kam. ich komm jetz mal auf die BÜHne. !OH! mein STICHwort kam. ich muss jetz die HAND geben. !OH! mein STICHwort kam. ich muss auf den BOden gucken>“ (Z. 152–157) und lässt Marco so an seinem individuellen Erleben während der Rezeption teilhaben. Marco steigt in dieses Mokieren allerdings nicht ein, sondern legt erstmals im Gespräch fehlendes Wissen und eine damit verbundene fehlende Kompetenz offen („°hh okee sowas fällt mir zum beispiel gar nich AUF“, Z. 158). Da Marco der Bewertungsgegenstand hier also gar nicht zugänglich ist, kann er diesen auch nicht (adäquat) bewerten (vgl. Auer 1993: 209). Marco löst das Problem, indem er zuerst sich als (relativen) Laien positioniert und sich so weniger angreifbar macht. Moritz hingegen schreibt er in unmittelbarem Anschluss und im Kontrast zu sich selbst die Rolle des Experten zu („aber du bist JA:- na DU:- als regisSEUR?“, Z. 159–161). Moritz scheint – ungeachtet Marcos Äußerungen – mit seiner Negativkritik fortzufahren („halt DANN is auch-“, Z. 163). Bevor Moritz seinen nächsten Kritikpunkt äußert, finalisiert Marco mit „MERKST es wahrscheinlich au einfach mehr“ (Z. 164) seine in Zeile 159 begonnene Zuschreibung. Moritz wechselt den Fokus von der zuvor bewerteten Performance der Darsteller zur Inszenierung des gesamten Stücks und damit zurück auf die Globalebene (Z. 166–167). Moritz' aufgeworfene, metareflexive Frage („was was was was SOLL das-“, Z. 167) beantwortet Marco mit dem Verweis auf seine fehlende Beurteilungskompetenz („kann i AU nich beurteilen.“, Z. 171). Mit „hast du HAMlet schonma- du hasts wahrscheinlich hamlet TAUsendma gesehen“ (Z. 172–173) spielt Marco nicht nur auf das ihm fehlende Wissen an, um das Theaterstück wie Moritz beurteilen zu können, sondern auch auf den unterschiedlichen Wissenszugang

121 Vergleiche ausführlicher Günthner (2017: 109) zu Formen und Funktionen univerbierter *guck mal-* und *weißt du*-Konstruktionen.

(vgl. Stivers/Mondada/Steensig 2011: 9), der dem Gespräch zugrunde liegt, und auf dem sich die zwischen Marco und Moritz vorliegende Wissensasymmetrie gründet. Moritz verweist daraufhin auf sein Erfahrungswissen („ich hab hamlet schon_n etwa f fünf verschiedenen verSIOnen gesehen", Z. 174) und realisiert eine weitere stark negative Globalbewertung des Theaterstücks („und das is mit abstand die SCHLECHteste", Z. 175), die Marco mit der Interjektion „ohJEE" (Z. 178) quittiert. Während Marco in diesem Ausschnitt die divergierenden Bewertungen mit der zugrunde liegenden Wissensasymmetrie begründet und sich als relativen Laien sowie Moritz als Experten positioniert, nimmt Moritz keine expliziten Selbstzuschreibungen vor. Seine Positionierungen werden vielmehr implizit anhand der von ihm gewählten Formulierungen im „Jargon der Kunstkritik" (vgl. Hausendorf 2012) („variANZ", „ROLlenarbeit", „SCHULtheaterniveau" und „ABziehbilder") deutlich.

Im Anschluss an die Bewertung der Aspekte „schauspielerische Leistung" und „Bühnenbild" thematisiert Moritz im folgenden Ausschnitt die Beleuchtung der Bühne. Die Bewertung der Bühnenbeleuchtung als Teilaspekt des Stücks führt Moritz schließlich zu einem Wechsel auf eine metareflexive Ebene:

Beispiel 94: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

```
216   Moritz:   was AUCH stört is das !LICHT!.
217             (0.6)
218             sowas was soll das solln das SZEnen sein-=
219             =also SOLL das-
220             °h weißt du auf einmal sp spielen sie eine
                realistische SZEne-
221             so als ob sie jetz grade an nem °h an nem MEER sind-
222             oder an nem an in nem KÖ[nigs]saal sitzen?
223   Marco:                            [ja. ]
224   Moritz:   °h un dann auf einmal gibt es diesen LICHTswitch-
225             und <<imitierend> !HO! jetzt bin ich auf der
                MEtaebene>.
226             (0.6)
227             so un DAS aber
228   Marco:     [ja_JA:-]
229   Moritz:   s[o:- a  ]lso weder irgendwie beGRÜNdet noch
                irgendwie-
230             (0.2)
231             also es_is ECHT so so !HM!.=
232             =jetz machen wir malsch n bisschen theAter-=
233             =machen ändern jetzt das LICHT-
```

```
234             °h das licht reagiert übrigens auch zu SPÄT-
235             (0.8)
236             ALso?
237             (0.5)
238             es-
239             (0.7)
240             ich WEISS nich-
241             wahrscheinlich ham sie nen andern TECHniker?
242             (0.3)
243   Marco:    [(war_s) so SCHLECHT-]
244   Moritz:   [aber das LICHT-     ]
245             (0.2)
246             [!IST! zu spät-                    ]
247   Marco:    [!SO! schlecht fand ich_s aber WIR]Klich nich.
248   Moritz:   das LICHT ist zu spät-
249             UND (.) sie haben etwa v drei oder vier verschiedne
                LICHTstimmungen-
250             (0.3)
251             sie nutzen (.) NUR-
252             (0.6)
253             ACHT scheinwerfer?
254             °h plus irgendwie nochmal zwei von der BÜHne
                irgendwo-
255             (1.4)
256             halt die ham irgendwie so_n oRANGEton da?
257             (0.8)
258             öh (.) d dis is die KRÖnung.
259             der !STUHL!.
260             (0.7)
261             dieser EIne stuhl.=
262             =der is beLEUCHtet is in der !PAU!se.
263             (0.3)
264             WArum is das ein moderner !SCHUL!stuhl-
265             (1.0)
266             was die haste n RIEsen dieses dieses-
267             °h an!TI!ke alles irgendwie MÖCHtegern-
268             a ALTmodisch?
269             (0.7)
270             öh-
271             un dann has_u_da diesn !SCHUL!stuhl MITtendrin
```

stehen.
272 (1.4)
273 what the !FUCK!?
274 (0.9)
275 Marco: is mir alles nich <<lachend> AUFgefallen>-

Mit „was AUCH stört is das !LICHT!.“ (Z. 216) führt Moritz seine listenartig angebrachte Negativkritik fort. Mit seiner In-Frage-Stellung in den Zeilen 218 und 219 leitet er einen Wechsel auf eine metareflexive Ebene ein, setzt zu einem Deutungsversuch an („also SOLL das“), den er allerdings abbricht und stattdessen Marcos Aufmerksamkeit mit „weißt du“ auf eine weitere Rezeptionserfahrung lenkt („auf einmal sp spielen sie eine realistische SZEne- so als ob sie jetz grade an nem °h an nem MEER sind- oder an nem an in nem KÖnigssaal sitzen? °h un dann auf einmal gibt es diesen LICHTswitch-“, Z. 220–222). Anschließend wechselt er in die Rolle des Regisseurs und spricht mit dessen Stimme („und <<imitierend> !HO! jetzt bin ich auf der MEtaebene> .“, Z. 225, „jetz machen wir malsch n bisschen theAter- = = machen ändern jetzt das LICHT-“, Z. 232–233, siehe auch Beispiel 47, Kapitel 7.4). Dabei bringt Moritz „nicht nur die Perspektive der zitierten Figur“, sondern gleichzeitig auch seine eigene Perspektive zum Ausdruck, sodass es zu einer Überlagerung der „Stimme der zitierten Figur“ und der „Evaluation des/der Zitierenden“ kommt (Günthner 2002: 62–63). Im Anschluss daran nimmt Moritz wieder seine Rolle als kritischer Theaterzuschauer ein und moniert die mangelnde Nachvollziehbarkeit („also weder irgendwie beGRÜNdet noch irgendwie-“, Z. 229) sowie das seiner Meinung nach unpassende Timing des Lichtwechsels („°h das licht reagiert übrigens auch zu SPÄT-“, Z. 234). Weitere, durch Disfluenzmarker verzögerte Formulierungsansätze bricht Moritz ab und schließt diese vorerst mit der Formel „ich WEISS nich“ ab, die vermuten lässt, dass ihm weitere Erklärungen in diesem Moment nicht zugänglich sind. Dass auch Marco Moritz’ Erläuterungen vermutlich als vorerst abgeschlossen und Moritz’ Imitationen damit als Bewertung deutet, wird an seiner Nachfrage „(war_s) so SCHLECHT-“ (Z. 243) deutlich. In Überlappung mit dieser Nachfrage von Marco weist Moritz nochmals darauf hin, dass das Licht zu spät ist (Z. 244–246). Der Moritz’ Bewertung widersprechende Einwand Marcos („!SO! schlecht fand ich_s aber WIRKlich nich.“, Z. 247) wird von Moritz ignoriert, der stattdessen weitere minutiöse Erläuterungen der Bühnenbeleuchtung liefert (Z. 248–256). In Zeile 258 und 259 greift Moritz mit „öh (.) d dis is die KRÖnung. der !STUHL!.“ ein bereits zu Beginn des Gesprächs thematisiertes Element des Bühnenbilds auf und führt kritisierend an, dass dieser moderne „!SCHUL!stuhl“ (Z. 264) nicht zum „an!TI!ke alles irgendwie MÖCHtegern- a ALTmodisch“ (Z. 267–268) gehaltenen Bühnenbild passt. In diesem Ausschnitt nimmt Moritz,

angestoßen durch eine Bewertung auf der ästhetisch-performativen Ebene des Stücks, zweimal einen Wechsel auf eine metareflexive Ebene vor, um bestimmte Aspekte der Inszenierung zu deuten beziehungsweise mögliche Gründe für die Art der Inszenierung zu finden. Marco geht darauf allerdings nicht ein, sondern quittiert Moritz' Äußerungen mit Hörerrückmeldungen und dem Hinweis, dass ihm dies „alles nich <<lachend> AUFgefallen>" (Z. 275) sei. Somit kommt es aufgrund der – an dieser Stelle von Marco verbalisierten – asymmetrischen Rezeptionserfahrungen zu keiner gemeinsamen Deutungsaushandlung.

Wie auch im Gespräch zwischen Viktoria und Donata (siehe Beispiel 88) initiiert Moritz nach der ausbleibenden Beteiligung seines Gesprächspartners an einer metareflexiven Deutung einen Themen- und Ebenenwechsel, indem er Marco durch das Aufgreifen seiner Deklaration „is mir alles nich <<lachend> AUFgefallen>" (Z. 275) als Interrogativsatz (Z. 276) direkt adressiert, seine Aufmerksamkeit auf das Kostüm einer im Stück agierenden Figur auf der ästhetisch-performativen Ebene lenkt und ihm somit eine neue Möglichkeit der Beteiligung am Gespräch einräumt:

Beispiel 95: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

```
276   Moritz:   is dir AUFgefallen?
278   Marco:    ja-
279   Moritz:   dass der der (.) ALte mann mit dem bart?
280             (0.3)
281             als er die RÜStung anhatte?
282             dass er nich in die RÜStung reinpasst?
283             (0.6)
283             die hat so ABgestanden.
284             (2.0)
285   Marco:    joa-
286   Moritz:   der hat die ↑RÜStung nicht zugekriegt.
287             (2.1)
288             und die ANdern?
289             wenn da so das war da so so_n SCHMÄCHtiger anhat ja-
290             (0.7)
291             hier äh der de dann is die rüstung viel zu GROSS.
292             (1.5)
293             also des is SO:-
294             (0.5)
295             hier ham wa das SCHULtheaterrequisitenbüro-
296   Marco:    [JA_ja-]
297   Moritz:   [äh äh  ] FUNdus geplündert.
```

```
298              (1.5)
299              un dann_s (.) es is halt überHAUPT nich konsistent.
300              (0.5)
301              es IS-
302              auf der einen seite möchte_s irgendwie halt
                 !ALT!modisch sein und irgendwie auf TRAditionell
                 machen-
303              (0.7)
304              dann kommt aber einer [in SO]cken daher-
305   Marco:                           [ja-  ]
306   Moritz:    also AUCH-
307              (0.5)
308   Marco:     [oKEE ja:-     ]
309   Moritz:    [de gute GEIST-]
310              (0.2)
311              also !ICH! persönlich seh den geist halt nicht so
                 LEIdend.
312              (0.6)
313              KANN man machen.
314              MUSS man aber nich.
```

Von Zeile 276 bis 291 schildert Moritz seine Rezeptionserfahrungen mit Bezug auf die Kostüme einiger Schauspieler und kommentiert dies durch die ironische Diskreditierung „hier ham wa das SCHULtheaterrequisitenbüro- äh äh FUNdus geplündert." (Z. 295/297). Trotz einiger längerer Gesprächspausen zwischen Moritz' Äußerungen (Z. 284, Z. 287, Z. 292, Z. 298) knüpft Marco nicht an Moritz' Äußerungen an, sondern reagiert nur minimal (Z. 285, Z. 296, Z. 305). In Zeile 299 rekurriert Moritz nach einer Pause auf den für ihn im Stück vorherrschenden Widerspruch „modern" versus „traditionell" beziehungsweise abwertend „altmodisch", den er bereits in Beispiel 94 mit Bezug auf den in der Pause auf der Bühne stehenden, angeleuchteten Stuhl angeführt hat und versucht nochmals, die Inszenierung zu deuten (Z. 301–306). Marcos daraufhin geäußertes „oKEE ja:" (Z. 308) indiziert scheinbar Nachvollziehbarkeit, durch die prosodische Realisierung allerdings auch Gleichgültigkeit. In Überlappung mit Marcos Äußerung verweist Moritz auf eine weitere im Stück agierende Figur (Z. 309), distanziert sich von der Art und Weise ihrer Inszenierung, und schränkt den Gültigkeitsanspruch seiner Äußerung sowohl durch den *Disclaimer* „also !ICH! persönlich" als auch durch die angeschlossene Floskel „KANN man machen. MUSS man aber nich" (Z. 313–314) ein.

Während sich Marco in den vorangehenden Ausschnitten an einer Aushandlung von Bewertungen, Rekonstruktionen und Deutungen kaum beteiligt, zeigt er sich im nachfolgenden Ausschnitt, in dem es um die Bewertung der von Moritz angesprochenen Figur des im Stück inszenierten Geistes geht, involvierter:

Beispiel 96: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

```
315   Moritz:      und-
316                (3.0)
317                ja dann ham_wa ma bischn was aus_m HORrorfilm
                   abgeguckt-=
                   =deswegen zittert der geist die ganze zeit SO?
318                (0.3)
319                dis dis s KLASsische dieses öh öh öh öh.
320                dieses [BEATphasedings-         ]
321   Kommentar:          [((spezielle Einstellung für DJ-Software,
                   die Ton und Licht synchronisiert))]
322   Moritz:      [so PAbababababa:.                    ]
323   Marco:       [das find ich AUCH- DAS das fand ich auch]
                   komisch.
324                (0.2)
325   Moritz:      so !HO[:!.]
326   Marco:             [ja.]
327                (1.2)
328                ohJEE-
329                (0.6)
330                so SCHLIMM fand_s du_s.
331   Moritz:      ich fand_s ICH o (ich) also ganz ehrlich.
332                (0.4)
333                norMAlerweise-
334                würd_ich jetz GEhen.
335   Marco:       ah ich find_s no erTRÄGlich.
336                (0.7)
337   Moritz:      ich hab ernsthaft KOPFsch[merz.  ]
338   Marco:                                [aSO_s-]
339                (0.3)
340                e:cht?
341                (1.7)
342                also es GEHT-
343                es GEHT es-
344                (2.1)
```

345		tz (.) so für PROfessionelles theater-
346		vielLEICHT ab[a:-]
347	Moritz:	[also f]ür !PRO!fessionelle[s theAter?]
348	Marco:	[ja:.]
349		(0.2)
350	Moritz:	ich WEISS_es [nich.]
351	Marco:	[aber so jetz] ma ABgesehen da-
352		also jetz ma wenn du wenn du mal irgendwie (.) das beiSEIte lässt isses jetz auf-
353		es is KEIN wä also.
354		(0.6)
355	Moritz:	is WAS?
356	Marco:	für dich klingt_s ja wie_n WELTuntergang.
357		(0.2)
358	Moritz:	ja.
359		(0.5)
360		wie gSAGT.
361		ich würde !GE!hen.
362		(1.3)

Zu Beginn des Gesprächsausschnitts reinszeniert Moritz weitere Rezeptionserfahrungen, die er mit einem Wechsel in die und einem Sprechen aus der Perspektive der hinter dem Theaterstück stehenden Akteure einleitet („ja dann ham_wa ma bischn was aus_m HORrorfilm abgeguckt-= =deswegen zittert der geist die ganze zeit SO? (0.3) dis dis s KLASsische dieses öh öh öh öh. dieses BEAT-phasedings- so PAbababababa“, Z. 319–322). Marco realisiert im Anschluss an Moritz’ Reinszenierungen eine übereinstimmende Zweitbewertung („das find ich AUCH- DAS das fand ich auch komisch.“, Z. 323), mit der er Moritz’ Äußerungen den Status einer (Erst-)Bewertung zuschreibt. Dass Marco in seiner Zweitbewertung das Bezugsobjekt („DAS“) und nicht etwa das evaluierende Adjektiv „komisch“ durch den Hauptakzent hervorhebt, spricht möglicherweise dafür, dass Marco diese Episode der Übereinstimmung im Gespräch, das von einer ansonsten durchgängigen Divergenz der beiden Sprecher hinsichtlich ihrer Globalbewertung des Theaterstücks geprägt ist, herausstellt. Moritz’ daran anschließend geäußerte, die Inszenierung parodierende Interjektion „so !HO:!“ (Z. 325) quittiert Marco erneut (siehe Beispiel 93) mit der Interjektion „ohJEE“ (Z. 328) und der Bewertungsunterstellung „so SCHLIMM fand_s du_s.“ (Z. 330), die Moritz sogleich mit der Bemerkung „ich fand_s ICH o (ich) also ganz ehrlich. (0.4) norMAlerweise- würd_ich jetz GEhen.“ (Z. 331–334) bestätigt.

Marcos Bewertung „ah ich find_s no erTRÄGlich." (Z. 335) läuft Moritz' impliziter Bewertung („ich hab ernsthaft KOPFschmerz.", Z. 337) zwar entgegen, ist aber im Gegensatz zu seiner eingangs des Gesprächs vorgenommenen Globalbewertung hinsichtlich der Qualität des Theaterstücks in abgemilderter Form („no erTRÄGlich") realisiert. Zudem bleibt vage, ob Marco auf den gerade von Moritz kritisierten Aspekt der technischen Umsetzung („dieses BEATphasedings") oder auf das gesamte Stück beziehungsweise die gesamte Inszenierung referiert. Mit seinem Verweis „ich WEISS_es nich." in Zeile 350 markiert Moritz seine vorherigen Äußerungen als unscharf und indiziert möglicherweise auch, dass ihm (weitere) Begründungen seiner Bewertung(en) nicht zugänglich sind. Ab Zeile 351 versucht Marco stockend mit „aber so jetz ma ABgesehen da- also jetz ma wenn du wenn du mal irgendwie (.) das beiSEIte lässt isses jetz auf- es is KEIN wä also." Moritz doch noch von seiner positiven Bewertung des Stücks zu überzeugen und möglicherweise zu einer Konzession zu bewegen. Vermutlich aufgrund von Marcos Formulierungsschwierigkeiten hakt Moritz mit „is WAS?" (Z. 355) nach, woraufhin Marco feststellt: „für dich klingt_s ja wie_n WELTuntergang." (Z. 356). Diese Feststellung Marcos bestätigt Moritz wiederum durch ein zustimmendes „ja." (Z. 358) sowie durch das wiederholte Aufgreifen seiner bereits geäußerten Anmerkung „wie gSAGT. ich würde !GE!hen." (Z. 360–361), was seine negative Globalbewertung nochmals bestärkt.

Im folgenden Ausschnitt findet erstmals eine gemeinsame Bewertungsaushandlung im Hinblick auf einen Teilaspekt der Inszenierung statt. Moritz nimmt in Zeile 454 zwei im Stück agierende Figuren in den Fokus und schildert darauffolgend seine Rezeptionserfahrung:

Beispiel 97: Siegen_14-11-14_Hamlet_Gr.2

```
452   Moritz:       ähm-
453                 (1.1)
454                 ja ROsencrantz und guildenstern?
455                 °h DAS war so-
456                 (2.2)
457                 dis diese diese: (.) JOKEnummer da mittendrin.=
458                 =s so diese s SLAPsticknummer.
459   Marco:        das hat überhaupt nich REINgepasst.=
460                 [=oder?]
461   Moritz:       [es ha  ]t Überhaupt nich REINgepasst.
462                 =es w[ar toTA]L over top-
463   Kommentar:    ((Pausenklingel))
464   Marco:             [ja:-   ]
465                 (0.7)
```

466	Moritz:	un es war einfach nur so (.) oh BITte kommt jetz
		nich hierher.
467		aso (.) PEINlich.
468		so:-
469	Marco:	j[a;]
470	Moritz:	[so] !END!lich müss mir jetz ma kein TEXT
		aufsagen-
471		°h so wie_s irgendwie DRINsteht.
472		=also die SPIELen auch irgend
473		[wie so- geFÜHLT ziemlich den gesamten text? °hh]
474	Marco:	[so so ZWANGhaft- ja. das hat ich auch den
		EINdruck-]
475		ja so zwanghaft AUFgelockert-
476		°h während vorher alles toTAL [äh-]
477	Moritz:	[ja?]
478	Marco:	ENGstirnig äh:-
479	Moritz:	$_1$[geNAU.]
480	Marco:	$_1$[wir sin jetz] ma großes theAter gespi
		$_2$[wör ja-]
481	Moritz:	$_2$[und WIE lockern wir_s] auf-
482		°h <<mit verstellter Stimme> indem wir bisschen
		dumm RUM>-
483		(0.7)
484		<<mit verstellter Stimme> HIhihi.
485		°h ui[UIo>.]
486	Marco:	[mh.]
487	Moritz:	öhm um rum äh äh öh LAUtö: generieren.
488		(0.5)
489	Marco:	a: BISSchen lustig war_n sie.
490		((lacht))
491	Moritz:	ja:.
492	Marco:	((lacht))
493	Moritz:	°h ABba-
494	Marco:	°h
495	Moritz:	ja also DA haste gemerkt so okee.
496		sie KÖNNten_s ja:.
497	Marco:	[mh-]
498	Moritz:	[also die SCHAU]spieler sind in der LAge dazu
		auch mal (.) irgendwie was zu SPIElen.=
499		=irgendw was zu MAchen.=

500		=IRgendwie ma-
501		°h ma das ganze leBENdig zu machen.
502		(0.9)
503	Marco:	[ah_ja GUT aber i- ja:.]
504	Moritz:	[abba (.) sie stehn] die ganze zeit nur RUM.
505	Moritz:	°h sie stehen DA und sagen TEXT auf.
506		°h okee es is_n BISschen MEHR als text aufsagen.
507		s si (.) also es is (.) nich GANZ schulthema (the)ater(.)mäßig.
508	Marco:	ja_Aba-
509		(1.3)
510	Moritz:	paTHEtisch-
511		(1.4)
512		KEIN ehrlicher TO:N-
513		(0.4)
514		KEIne ROLlenarbeit-
515		GANZ FURCHTbar.
516		(1.0)

Moritz' Rekonstruktion der Performance der beiden Figuren „ROsencrantz und guildenstern" (Z. 454–458) wird von Marco mit dessen Feststellung „das hat überhaupt nich REINgepasst. =oder?" (Z. 459) vervollständigt. Der unmittelbare Anschluss dieser Äußerung an Moritz' Rekonstruktion lässt darauf schließen, dass Marco Moritz' eigentlich beschreibenden Ausführungen eine Wertung zuschreibt beziehungsweise sie als Projektion einer Bewertung interpretiert und dieser Bewertung nun zuvorkommt. Mit dem an seine Äußerung angeschlossenen Rückversicherungssignal „oder" fordert Marco einerseits eine Stellungnahme von Moritz ein, andererseits schreibt er Moritz damit die epistemische Autorität und so auch die Kompetenz zur Bewertung zu. Moritz bestätigt mit dem Wiederaufgreifen von Marcos Worten („es hat überHAUPT nich reingepasst.", Z. 461) dessen Bewertung und eskaliert sie mit seiner Zweitbewertung „es war toTAL over top-" (Z. 462). Dieser Zweitbewertung schließt Moritz eine bereits mit Wertung aufgeladene Erlebensdeklaration („un es war einfach nur so") mit einer nachfolgenden pseudokommunikativen Äußerung an („oh BITte kommt jetz nich hierher.", Z. 466) (vgl. Baldauf 2001: 70 sowie Kapitel 3.1) und verbalisiert seine negative Bewertung nachfolgend explizit mit „aso (.) PEINlich." (Z. 467). In direktem Anschluss spricht Moritz auf ironisierende Art und Weise aus der Perspektive der Darsteller beziehungsweise der Figuren („so !END! lich müss mir jetz ma kein TEXT aufsagen- °h so wie_s irgendwie DRINsteht.", Z. 470–471), und kommentiert dann aus der Metaperspektive „also die SPIELen

auch irgendwie so- geFÜHLT ziemlich den gesamten text?“ (Z. 472–473). Die Vervollständigung von Moritz’ Kommentar wird von Marco in Überlappung durch die Schilderung „so so ZWANGhaft- ja. das hat ich auch den EINdruck- ja so zwanghaft AUFgelockert- °h während vorher alles toTAL äh- ENGstirnig äh:-“ (Z. 474–475) antizipiert, was Moritz durch ein zustimmendes „geNAU“ in Zeile 481 quittiert. Während Marco seine Bewertungen im bisherigen Gesprächsverlauf größtenteils durch *ich find_s/fand_s X* oder in Verbspitzenstellung mit *find ich aber X* in Form von nicht näher begründeten, persönlichen Geschmacksurteilen realisiert hat, übernimmt er in Zeile 480 durch das Sprechen aus der Perspektive der hinter dem Theaterstück stehenden Akteure mit „wir sin jetz ma großes theAter gespi wör ja-“ erstmals den reinszenierenden und parodierenden Stil von Moritz. Dieser schließt prompt eine weitere parodierende Reinszenierung an, indem er in die Perspektive der Schauspieler wechselt und mit deren Stimme spricht („und WIE lockern wir_s auf- °h <<mit verstellter Stimme> indem wir bisschen dumm RUM>- (0.7) <<mit verstellter Stimme> HIhihi. °h uiUIo>. öhm um rum äh äh öh LAUtö: generieren.“, Z. 481–487). Der Abschnitt von Zeile 452 bis 487 ist erstmals im Gespräch durch Übereinstimmung hinsichtlich der Bewertung der Inszenierung der im Theaterstück agierenden Figuren gekennzeichnet, wird aber, eingeleitet durch Marcos Äußerung „a: BISSchen lustig war_n sie.“ (Z. 489) und Moritz’ Reaktion auf diese Äußerung wieder in Nichtübereinstimmung überführt. Moritz stimmt Marco zwar mit einem „ja:“ (Z. 491) zu und erläuert dann, dass die Schauspieler „in der lage dazu“ seien, „auch mal (.) irgendwie was zu SPIElen“ (Z. 498), schränkt diese Zustimmung jedoch durch seinen Einwand „abba (.) sie stehn die ganze zeit nur RUM. °h sie stehen DA und sagen text auf.“ wieder ein. Mit der abgeschwächten, seine vorherige Bewertung (siehe Beispiel 93) relativierenden Äußerung „okee es is_n BIschen mehr als text aufsagen. s si (.) also es is (.) nich GANZ schulthema (the)ater(.) mäßig.“ (Z. 506–507) indiziert er zwar eine Konzession, bewertet dann aber abschließend entweder die Inszenierung in Gänze oder die im unmittelbar vorangehenden Gesprächsverlauf thematisierte Inszenierung der Figuren beziehungsweise ihre darstellerische Leistung mit „paTHEtisch- (1.4) KEIN ehrlicher to:n- (0.4) KEIne rollenarbeit- ganz FURCHTbar.“ (Z. 510–515).

Eingangs dieses Kapitels wurde die Frage aufgeworfen, wie es den Beteiligten gelingt, die durchweg im Hinblick auf die Bewertung des Theaterstücks vorherrschende Nichtübereinstimmung beizubehalten, ohne die Beziehungsebene zu tangieren oder das Gespräch eskalieren zu lassen: Erstens ist festzuhalten, dass bereits zu Beginn des Gesprächs von Marco eine Rollenzuweisung vorgenommen wird, indem er sich selbst als relativen Laien und Moritz als Experten positioniert. Mit dieser Rollenzuweisung indiziert Marco auch, dass die beiden Sprecher nicht über den gleichen Wissenszugang verfügen und somit eine

Wissensasymmetrie und damit auch eine divergierende Bewertungsgrundlage vorliegen. Denn während Moritz als Regisseur einer Theatergruppe tätig ist und zudem bereits einige Inszenierungen des von Marco und Moritz besuchten Theaterstücks *Hamlet* rezipiert hat, verfügt Marco weder über das Expertenwissen eines Theaterregisseurs, noch über das Erfahrungswissen der vorherigen Rezeption einer *Hamlet*-Inszenierung. Gerade dieser fehlende Wissenshintergrund als Basis für eine argumentative Untermauerung und Aushandlung der Bewertungen führt vermutlich dazu, dass Marco sich zumindest zu Beginn des Gesprächs kaum an der Aushandlung der von Moritz initiierten Bewertungen und Deutungen beteiligt. Ein von Moritz initiierter Wechsel vom Deuten auf einer metareflexiven Ebene hin zu einer Fokussierung eines Bezugsobjekts auf der ästhetisch-performativen Ebene, das Marco durch seine Rezeptionserfahrung zugänglich ist, räumt letzterem eine größere Beteiligungsmöglichkeit am Gespräch ein. Beispiel 96 und 97 zeigen, dass es zu einer gemeinsamen Realisierung und Aushandlung von Bewertungen kommt, wenn ein Bezugsobjekt auf der ästhetisch-performativen Ebene des Theaterstücks in den Fokus rückt und beide Gesprächspartner in der Bewertung dieses Bezugsobjekts zumindest vorerst übereinstimmen. An Moritz' Versuch, Marco (wieder) am Gespräch zu beteiligen, wird auch in diesem Gespräch der kooperative Charakter der von den Beteiligten im Pausengespräch betriebenen Kunstkommunikation deutlich. Des Weiteren spricht Moritz' Vorgehen dafür, dass es ihm nicht darum geht, sich als Kenner sozial von Marco zu distinguieren, sondern dass er an einem gemeinsamen Abgleich der Rezeptionserfahrungen interessiert ist, den er dennoch dazu nutzt, sich als Experten zu positionieren.

Zweitens werden der gesellige Kontext und das Sich-Vergnügen im Gespräch sowohl durch Lachen als auch durch Moritz' teilweise theatrale Reinszenierungen im Stück agierender Figuren relevant gesetzt. Dass Moritz das Pausengespräch auch als Bühne nutzt, um sich darzustellen, weist darauf hin, dass der gemeinsame Theaterbesuch ein geselliges Ereignis darstellt, bei dem es nicht zwangsläufig darum geht, ernsthafte Kunstkritik zu üben und über Meinungen hinsichtlich der Qualität des rezipierten Stücks zu streiten, sondern auch darum, mit dem Kommunikationspartner das eigene emotionale Erleben zu teilen (vgl. Kindt 2007, siehe auch Kapitel 3.1). Moritz' parodierende Inszenierung im Stück agierender Figuren lassen einerseits „die Präsentation lebendiger" wirken, andererseits trägt dieses „Verfahren zur Kontextualisierung der affektiven Einstellung" von Moritz „zur fremden Rede beziehungsweise zur Perspektivierung gewisser Personen und deren Handlungen" bei (Günthner 2002: 66) und dient gleichermaßen „zur Evaluation (in-)adäquaten Verhaltens", in Moritz' Fall einer Evaluation einer aus seiner Sicht inadäquaten Inszenierung der Figuren. „Da diese indexikalischen Mittel keine inhärente, kontextlosgelöste

Bedeutung haben", so Günthner (2002: 66, unter Verweis auf Günthner 2000), „und folglich weniger einklagbar sind als referentielle Zeichen, bilden sie geeignete Mittel zur impliziten Kontextualisierung von Bewertungen". Des Weiteren trägt der wiederholte Einsatz von Expressiva auch zur psychischen Entlastung der Sprecher bei (vgl. Klemm 2001: 86; siehe auch Kapitel 3.1), die während der Rezeption zum Schweigen angehalten und an ihren Sitz „gefesselt" sind. Dass die Rezeption eines Theaterstücks also auch zur Qual werden kann, macht Moritz in seinen Äußerungen allzu deutlich. In diesem Zusammenhang gibt das Gespräch auch Aufschluss darüber, wie sich Marco im Gesprächsverlauf Praktiken des Bewertens aneignet: Während er zu Gesprächsbeginn Bewertungen in Form von Geschmacksurteilen realisiert und diese, wenn überhaupt, durch persönliche Vorlieben begründet, übernimmt er in Zügen bei (partiell) übereinstimmenden Bewertungen in Ausschnitt 96 und 97 Moritz' Bewertungsstil, indem er Bewertungen durch Perspektivenwechsel und das Sprechen aus verschiedenen Perspektiven oder durch Beschreibungen des Rezipierten zu begründen versucht. Diese Veränderung in der Realisierung der Bewertungen könnte zudem darauf hinweisen, dass die Bewertungsinteraktion in diesem Gespräch auch dazu dient, Marco Bewertungspraktiken in der Kommunikation im Anschluss an die Rezeption einer künstlerischen Performance zu vermitteln. Die Pausengespräche schaffen somit Ermöglichungsbedingungen, Gesprächspartner an die Praxis der Kunstkommunikation heranzuführen (vgl. auch Habscheid 2018), voneinander zu lernen und Wissensasymmetrien zu beheben.

Drittens lässt sich anhand dieses Gesprächs die mit dem Bewerten verbundene Präferenz für Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung und deren dynamische Anpassung im Gesprächsverlauf beobachten. Während Marco zu Beginn des Gesprächs eine noch vorsichtige und zögerliche, durch Unschärfemarkierungen abgemilderte Globalbewertung der Qualität des Theaterstücks vornimmt und seine Positionierung damit als heikel und *Face*-bedrohend markiert, äußert Moritz direkt und ohne jegliche „Vorsichtsmaßnahmen" Nichtübereinstimmung hinsichtlich Marcos Bewertung(en). Dass auch Marco im weiteren Gesprächsverlauf weniger bis gar nicht mehr auf Abschwächungen seiner Bewertungen zurückgreift, könnte ein Indiz für den Wechsel der Präferenz zugunsten von Nichtübereinstimmung sein. Obwohl die im Gespräch vorherrschende Nichtübereinstimmung hinsichtlich der Bewertung des Theaterstücks im vorgestellten Ausschnitt nicht aufgelöst wird, stimmen die beiden Gesprächspartner immerhin darin überein, dass „ihre unterschiedlichen Positionen, zumindest gegenwärtig, nicht aufgelöste [sic!] werden können" (Gruber 1993: 9). Diese unaufgelöste Nichtübereinstimmung wird jedoch von Moritz und Marco „thematisiert und diskutiert, ohne die Personen, die diese kontroversen Meinungen haben, in den Mittelpunkt des Disputs zu stellen" (Keppler 1994: 126). Das

bedeutet, dass im Rahmen der dissenten Sequenzen im Gespräch zwischen Marco und Moritz Nichtübereinstimmung im Hinblick auf den Bewertungsgegenstand kommuniziert wird, ohne sich gegenseitig persönlich verbal anzugreifen beziehungsweise auf die Person bezogene Bewertungen vorzunehmen.

8.3.2 Nicht aufgelöste lokale Nichtübereinstimmung bei globaler Übereinstimmung

In Beispiel 98 unterhalten sich Wanja und Nelli in der Pause des Theaterstücks *Der Kaufmann von Venedig*. Das Gespräch umfasst zwar auch Bewertungssequenzen, die Nichtübereinstimmung bezüglich einzelner Aspekte des Stücks aufweisen, im Gegensatz zum Gespräch zwischen Moritz und Marco stimmen Wanja und Nelli jedoch in der (negativen) Globalbewertung der Inszenierung überein. Die beiden sind gerade auf dem Weg zur Getränketheke im Theaterfoyer, als Nelli ab Zeile 111 noch einmal Bezug auf ihre Bewertungsunterstellung „du FINdest es ja !GANZ! schlimm. =ne?“ nimmt, mit der sie das Gespräch unmittelbar nach Beginn der Aufnahme einleitet (siehe auch Beispiel 71, Kapitel 8.1).

Beispiel 98: Köln_14-06-15_Kaufmann_Gr.2

108	Wanja:	holen wir uns (denn) was zu [TRINken?]
109	Nelli:	[ja komm dann] (.)
		gehen holen wir uns was zu TRINken-
110		und können uns ja dann auch nach DRAUßen stellen.
111		°h ich hab ECHT gedacht-
112		du WÜRdest gleich:-
113		ähm-
114		((lacht)) <<lachend> würdst gleich
		AUFstehen>-
115		<<lachend> und GEhen>.
116	Wanja:	ich !WAR! auch kurz daVOR.
117		(0.3)
118		ALso-
119		(0.9)
120	Unbekannt:	achSO-
121	Wanja:	SO ein:-
122		so eine !SCHLECH!te inszeNIErung?
123		(0.9)
124		wenn-
125		nich dass am SCHLOSStheater-

```
126                 alles SUper is?
127                 Aber-
128                 also DAS [is ja   ] [echt-]
129  Nelli:                  [HALlo.]
130  Kellnerin:                         [HAL  ]lo-
131  Wanja:         GRAUenhaft.
132  Nelli:         ich HÄTte gerne ein ä:h-
133                 cappucCIno bitte.
134  Kellnerin:     JA_a-
135                 (0.4)
136                 den [HERR-    ]
137  Wanja:             [ich HÄTT-]
138  Kellnerin:     ein cappucCIno.
139                 (0.2)
140  Wanja:         ich hätte gern n SCHNAPS.
141  Nelli:         (.) ((Lachansatz))
142                 (0.9)
143  Kellnerin:     WEIter?
144  Wanja:         ja (.) bitte ZWEI cappu-
145                 (0.4)
146  Nelli:         z[wei:.]
147  Wanja:          [hm:. ]
148                 (0.2)
149  Kellnerin:     ah-
150  Kommentar:     ((Hintergrundgespräche))
151                 (0.7)
152  Kellnerin:     noch ein cappucCI[no bit][te-      ]
153  Nelli:                          [°h    ][ich FAND] den e-
154                 ich fand den ANfang-=
155                 =den fand ich echt GANZ: ä:h-
156                 fand ich ganz VIELverprech[end-   ]
157  Kellnerin:                               [!FÜNF!]
                    [euro ZWANzig bit]te.
158  Nelli:         [muss ich SAgen. ]
159  Wanja:         (.) ja-
160  Nelli:         [DAS äh- ]
161  Wanja:         [moMENT-]
162                 hast du[_n BISSchen-]
163  Nelli:                [(ich)-      ]
```

164		[ja_ja ich HAB-]
165	Wanja:	[(hast du kleingeld)-]
166		(1.0)
167	Nelli:	ö:h-
168	Kommentar:	((Hintergrundgeräusche))
169	Nelli:	das gefiel mir eigentlich ganz GUT.
170		DIEse:r-
171		de der ST[ART-]
172	Wanja:	[ICH hab noch-]
173		(0.3)
174	Kellnerin:	[ja-]
175	Wanja:	[ich LAD dich] ein.
176	Kellnerin:	DANke?
177		(0.6)
178	Nelli:	(is doch) oKEE:.
179		is halb SECHS-
180		(0.2)
182	Kellnerin:	(dann MACH_ma_s so).
183		((bedient die Kasse)) (und) zuRÜCK der
		[zwei xxx xxxxxx.]
184	Nelli:	[DANke::-]
185		(1.3)
186	Kellnerin:	für SIE?
187	Kommentar:	((gut verständliches Hintergrundgespräch))
188	Nelli:	Aber ähm-
189		was ICH-
190	Kommentar:	((Reißverschlussgeräusch))
191	Nelli:	was ich hier halt [SCHONmal hatte-]
192	Kommentar:	[((Hintergrundgespräch))]
193	Nelli:	bei DIEse:r ähm:.
194		bei dieser JUdith-
((. . .))		
196	Nelli:	vor (.) STELlung-
197		(0.6)
198	Kommentar:	[((Reißverschlussgeräusch))]
199	Nelli:	[da wurde] auch die GANze zeit
		so viel: ähm-
200		geSCHRIEN.
201		ich: verSTEH das nich.
202		warum da immer so VIEL über-

203	Kommentar:	((laute Hintergrundgeräusche))
204	Nelli:	ähm-
205		LAUTstärke laufen muss-
206		das-
207	Wanja:	[ja.]
208	Nelli:	[is mir] toTAL-
209		auf die NERven gefallen.
210		(1.8)
211	Wanja:	also ich DENK-
212		ich (.) ich denke wie geSAGT-
213		ALso-
214		(0.3)
215		das stück auf !DREI! stunden AUSzudehnen-
216		auch wenn da zwanzig minu[ten PAU]se is-
217	Nelli:	[ja.]
218	Wanja:	das trägt_s halt !ü!berHAUPT nich-
219		diese SINgerei dazwischen?
220		(0.6)
221		!KOM!plett UNmotiviert-
222		ja:?
223		(0.5)
224		und JETZT komma nomma dran (ü)ben-
225		(die/hier) MÜSST ich ne: ä:h-
226		ne LEIter falschrum aufstellen.
227		ja:?
228	Nelli:	JA da [(.) geht-]
229	Wanja:	[MUSS au]ch dieses-
230	Nelli:	((stellt Kaffeetasse ab))
231	Wanja:	dieses geLÄCHter da zwischendurch-
232		ich fand das kein STÜCK-
233		in: irgend(ei)ner form iROnisch-
234		oder LUStig-
235		oder SONST wie.
236		(ja_A)?
237	Kommentar:	((laute Hintergrundgeräusche))
238	Nelli:	ich FIND das g-
239		ALso.
240		ich finde man kann das schon durchaus MAchen-
241		sich dem STÜCK mal-
242		moDERner nähern.

243		und DAS ähm.
244		also ich MEIN-
245		bei shakespeare is ja !VIE!les total WITzig.
246		äh de (.) das IS ja:-
247		das find ich das PASS[T ja.]
248	Wanja:	[JA] aber-
249	Nelli:	[das PASST ja-]
250	Wanja:	[xxx aber !NICH! wenn] das so mit dem HOLZhammer daherkommt.
251		ja:?
252		(1.9)
253	Kommentar:	((Hintergrundgeräusche))
254	Nelli:	also MIR war das dann-
255		mir war_s halt dann IRgendwann auch übertrieben-
256		mit den BEIden.
257		wobei ich die echt (.) TOLL: fand.
258		wie synchron die ABgestimmt sind-
259		DIE ähm:.
260	Kellnerin:	zwei cappucCI[no?]
261	Nelli:	[h]ier DIE:-
262		(0.8)
263	Wanja:	EIner war !HIER! noch.
264	Kellnerin:	bitteSCHÖN?
265		((stellt Tasse ab))
266	Kommentar:	((laute Hintergrundgeräusche))
267	Nelli:	gehen ma nach DRAUßen?
268	Wanja:	ja geNAU.
269		DRAUßen-
270		(1.9)
271	Nelli:	oh entSCHULdigung.
272		(1.0)
273		ich FINde die beiden:-
274		die d d die (.) ZWILlinge-
275		oder die die ZWILlinge.
276		(.) ö:h-
278		(0.9)
279	Nelli:	also WIE die [das-]
280	Wanja:	[ja:]
		[aber (.) das waren doch MEHR oder weniger-]
281	Nelli:	[mh wie die das MAchen:?]

```
282   Wanja:       das-
283                also das WAR (.) ich-
284                fand die hatten so:_n chaRAKter-
285                (0.3)
286                ja die ham das gut geMACHT-
287                aber WA-
288                (0.3)
289                was-
290                was ham die denn zur STOry beigetragen.
291                das war dann einfach nur so_n PAUsenclown.
292                (0.3)
293   Nelli:       nee:.
294                das STIMMT nicht.
295                die be HAM ja-
296                die waren ja HANDlungsträger.
297                (0.3)
298                die ham ja ZWIschendurch immer-
299                beRICHtet-
300                dit [was jetz zum BEI]spiel ähm:-
301   Wanja:           [hhh°            ]
302                (0.3)
303   Nelli:       (äh)-
304                mit den SCHIFFen passiert is.
305                (0.9)
306   Unbekannt:   was MEINST du.
307   Nelli:       das war ja SCHON so a:ls ä:h-
308                (0.4)
309                is das jetz hier zu LAUT?
310                (1.5)
311                hh°
312                (2.8)
313                das war ja SCHON:-
314                (0.6)
315                so dass die SAchen: ä:hm:-
316                erZÄHLT haben-
317                die im HINtergrund pasSIERT sind auch-
318                (0.6)
319                ALso:-
320                (0.2)
321   Wanja:       Aber-
```

322 (5.7)
323 ((stellt Tasse ab)) wenigstens is der
KAFfee gut.

Nelli schildert ab Zeile 111 ihren Eindruck, Wanja wolle den Theatersaal während der laufenden Inszenierung verlassen („°h ich hab ECHT gedacht- du WÜRdest gleich:- ähm- ((lacht)) <<lachend> du würd(e)st gleich AUFstehen>- <<lachend> und GEhen> .“), und setzt damit eine Reaktion Wanjas relevant, die er in Form einer Bestätigung liefert („ich !WAR! auch kurz daVOR.“, Z. 116). Im Anschluss an diese Bestätigung von Nellis Wahrnehmung begründet er mit seiner Bewertung „ALso- (0.9) SO ein:- so eine !SCHLECH!te inszeNIErung?“ (Z. 118–122) den Impuls, die Theateraufführung vorzeitig verlassen zu wollen und unterstreicht die erste Bewertung nochmals durch die darauf folgende, ebenfalls sehr negative und extrem formulierte Globalbewertung „also DAS is ja echt GRAUenhaft.“ (Z. 128/131) sowie durch die nicht ernst gemeinte Getränkebestellung „ich hätte gern n SCHNAPS.“ (Z. 140), die vermutlich aber nur an Nelli gerichtet ist. Nach einer kurzen Unterbrechung durch die Getränkebestellung folgt in den Zeilen 153 bis 156 Nellis (Zweit-)Bewertung „°h ich FAND den e- ich fand den ANfang-= =den fand ich echt GANZ: ä:h- fand ich ganz VIELverprechend-“. Im Gegensatz zu Wanja, der das bisher Rezipierte einer negativen Globalbewertung unterzieht, äußert Nelli im Hinblick auf den Anfang des Theaterstücks ein milderes Urteil (Z. 153–156). Die Bewertungssequenz wird abermals durch die parallel bearbeitete Getränkebestellung unterbrochen, bevor Nelli mit „das gefiel mir eigentlich ganz GUT. DIEse:r- de der START-“ (Z. 169–171) ihre Bewertung wieder aufgreift. Die explizit positive Bewertung des Beginns des Theaterstücks schwächt Nelli durch den dem Adjektiv „GUT“ vorangestellten Heckenausdruck „eigentlich“ sowie durch die unbetonte Gradpartikel „ganz“ ab und markiert ihre mit der Bewertung vollzogene Positionierung als heikel. Die abgeschwächte sprachliche Realisierung ihrer Bewertung ist auch ein Indiz dafür, dass eine Präferenz für Übereinstimmung vorliegt. Nach einer erneuten *side sequence* (vgl. Jefferson 1972), in der die Bezahlung der Getränke thematisiert wird, führt Nelli in Zeile 188 bis 209 die Bewertungssequenz fort, indem sie mit dem Verweis auf das Schreien und die Lautstärke einen Aspekt auf der ästhetisch-performativen Ebene des Theaterstücks aufgreift und diesen, wie bereits durch ihr einleitendes „Aber“ (Z. 188) projiziert, negativ bewertet („Aber ähm- was ICH- was ich hier halt SCHONmal hatte- bei DIEse:r ähm:. bei dieser JUdith- vor (.) STELlung- (0.6) da wurde auch die GANze zeit so viel: ähm- geSCHRIEN. ich: verSTEH das nich. warum da immer so VIEL über- ähm- LAUTstärke laufen muss- das- is mir toTAL- auf die NERven gefallen.“). Wanja äußert auf Nellis negative Bewertung der Lautstärke und des Schreiens im Stück vorerst

keine weitere Bewertung desselben Aspekts, sondern nimmt nachfolgend verschiedene Aspekte auf der Ebene des Stücks beziehungsweise der Inszenierung in den Blick. Er beginnt in Zeile 211 mit der Länge des Stücks („also ich DENK-ich (.) ich denke wie geSAGT- ALso- (0.3) das stück auf !DREI! stunden AUSzudehnen- auch wenn da zwanzig minuten PAUse is- das trägt_s halt !ü!berHAUPT nich-“) und kommt im Anschluss mit „diese SINgerei dazwischen?“ (Z. 219) auf die Gesänge im Stück zu sprechen, die er als „!KOM!plett UNmotiviert-“ (Z. 221) bezeichnet. In direktem Anschluss nimmt Wanja dann eine im Stück vorkommende Leiter in den Fokus, nimmt einen Wechsel in die Rolle der mit der Leiter befassten Figur(en) im Stück vor, spricht mit „und JETZT komma nomma dran (ü)ben- (die/hier) MÜSST ich ne: ä:h- ne LEIter falschrum aufstellen.“ (Z. 224–226) aus deren Perspektive (siehe auch Beispiel 49, Kapitel 7.4) und zieht deren Inszenierung ins Lächerliche. Mit dem „geLÄCHter da zwischendurch-“ thematisiert Wanja einen weiteren Aspekt der Inszenierung und bewertet diesen negativ durch die paraverbal aufgeladene Äußerung „ich fand das kein STÜCK- in: irgend(ei)ner form iROnisch- oder LUStig- oder SONST wie.“ (Z. 229–235). Nelli distanziert sich in Zeile 240 bis 244 von Wanjas Bewertung („man kann das schon durchaus MAchen-“) und begründet ihre Position mithilfe der Belehrung „also ich MEIN- bei shakespeare is ja !VIE!les total WITzig. äh de (.) das IS ja:- das find ich das PASST ja.“ (Z. 245–247). Zudem unterstellt sie durch die in ihrer Belehrung enthaltene Partikel „ja“ gemeinsames Hintergrundwissen. Wanja reagiert auf Nellis Widerspruch mit der in Überlappung sowie als lokale Nichtübereinstimmung realisierten Äußerung „JA aber- xxx aber !NICH! wenn das so mit dem HOLZhammer daherkommt. ja:?“ (Z. 248–250). Der in Wanjas Äußerung auftretende Widerspruchsmarker „aber“ indiziert neben der Nichtübereinstimmung auf inhaltlicher Ebene auch die gleichzeitige „Beanspruchung des Rederechts“ auf der interaktionalen Ebene (Gruber 1996: 173). In Zeile 254 bis 256 lenkt Nelli mit „also MIR war das dann- mir war_s halt dann IRgendwann auch übertrieben- mit den BEIden.“ ein, bewertet in direktem Anschluss durch „wobei ich die echt (.) TOLL: fand. wie synchron die ABgestimmt sind-“ (Z. 257–258) die Inszenierung zweier im Stück agierender Figuren positiv, wobei das Bezugsobjekt („mit den BEIden“, Z. 256) ihrer Bewertung vorerst vage bleibt und erst nach dem Entgegennehmen der Getränke und dem Entschluss, „nach DRAUßen“ (Z. 267) zu gehen mit „ich FINde die beiden:- die d d die (.) ZWILlinge- oder die die ZWILlinge.“ (Z. 273–275) von Nelli spezifiziert wird. Die beiden im Stück agierenden Figuren scheint Nelli einer erneuten Bewertung unterziehen zu wollen („also WIE die das- mh wie die das MAchen:?“, Z. 279/281), wird aber von Wanja durch seine überlappend geäußerte und Nelli partiell zustimmende Bewertung „ja: aber (.) das waren doch MEHR oder weniger- das- also das WAR (.) ich- fand die hatten so:_n chaRAKter- (0.3) ja die ham das gut geMACHT-“ (Z. 280–286) unterbrochen. Seine positive Bewertung „ja die

ham das gut geMACHT-" (Z. 286) expandiert Wanja durch die rhetorische Frage „aber WA- (0.3) was- was ham die denn zur STOry beigetragen." (Z. 287–290) sowie durch die nachfolgende Bewertung „das war dann einfach nur so_n PAUsenclown." (Z. 291), der Nelli in Zeile 293–294 explizit und ohne jegliche Abschwächung widerspricht („nee:. das STIMMT nicht."). Ihre Nichtübereinstimmung mit Wanjas Bewertung begründet Nelli durch ihre Beispielschilderung „die waren ja HANDlungsträger. (0.3) die ham ja ZWIschendurch immer- beRICHtetdit was jetz zum BEIspiel ähm:- (0.3) (äh)- mit den SCHIFfen passiert is. das war ja SCHON so a:ls ä:h- das war ja SCHON:- (0.6) so dass die SAchen: ä:hm:- erZÄHLT haben- die im HINtergrund pasSIERT sind auch- (0.6) ALso:-" (Z. 296–319, siehe auch Beispiel 55, Kapitel 7.5), mit der sie sich gleichzeitig von Wanjas Äußerung distanziert („das war SCHON so"). Wanja reagiert daraufhin mit einem Nichtübereinstimmung ankündigenden „Aber-" (Z. 321), bricht seine Äußerung jedoch ab und behandelt diese Bewertungssequenz der beiden Figuren im Stück nach einer längeren Pause mit dem (ironischen) Kommentar „wenigstens is der KAFfee gut." in Zeile 323 als abgeschlossen. Dass Wanja seine Widerspruch indizierende Äußerung abbricht und einen Themenwechsel einleitet, könnte darauf hinweisen, dass ihm weitere Einwände hinsichtlich Nellis Belehrung beziehungsweise Begründungen der von ihm eingenommenen Position nicht zugänglich sind.

Ähnlich wie im Gespräch zwischen Marco und Moritz ist auch bei Nelli und Wanja eine variierende Intensität der Nichtübereinstimmung zu beobachten: Während Wanja von Anfang an seine Bewertungen ohne jegliche Vorsichtsmaßnahme realisiert, markiert Nelli zu Beginn des Ausschnitts ihre mit Wanja partiell nicht übereinstimmende Bewertung eines Teils der Inszenierung durch Abschwächungsmarker als heikel und potenziell *Face*-bedrohend. Dies ändert sich allerdings, als es um die Bewertung von zwei im Stück agierenden Figuren geht, deren Performance Wanja negativ bewertet: Nelli widerspricht Wanjas Position ohne dies als *Face*-bedrohend zu markieren und begründet ihren Widerspruch, indem sie vage einen Teil der Inszenierung als Beispiel rekonstruiert („dass die SAchen: ä:hm:- erZÄHLT haben- die im HINtergrund pasSIERT sind auch", Z. 315).

In Beispiel 99 nimmt Nelli mit ihrer impliziten Bewertung Bezug auf die von Wanja geäußerte Stellungnahme „also ich DENK- ich (.) ich denke wie geSAGT- ALso- (0.3) das stück auf !DREI! stunden AUSzudehnen- auch wenn da zwanzig minuten PAUse is- das trägt_s halt !ü!berHAUPT nich-" (siehe Beispiel 98) und schließt sich dieser globalen Kritik des Theaterstücks an.

Beispiel 99: Köln_14-06-15_Kaufmann_Gr.2

```
328   Nelli:     aber was ich in (.) in ERster linie auch-
329              tatsächlich FINde?
330              ist-
331              (0.6)
332              dass ich DAS f-
333              auch !NICH! FINde-
334              dass der INhalt das:-
335              das TRÄGT.
```

Obwohl das Gespräch zwischen Wanja und Nelli von Episoden der Nichtübereinstimmung bezüglich einzelner Aspekte der Inszenierung durchzogen ist, so stimmen letztendlich – anders als im Gespräch zwischen Moritz und Marco – doch beide Beteiligten in einer negativen Globalbewertung und dem Entschluss überein, den Theaterbesuch vorzeitig beenden zu wollen.

Auch im folgenden Ausschnitt aus dem Gespräch zwischen Susanne und Gudrun, die in ihrer positiven Globalbewertung des Theaterstücks *Der Kaufmann von Venedig* übereinstimmen, kommt es zu einer Episode der Nichtübereinstimmung hinsichtlich der Art der Inszenierung von Theaterstücken im Allgemeinen (klassisch vs. modern), die nicht aufgelöst wird, sondern nach einer kurzen Pause durch einen Themenwechsel von Grudrun als abgeschlossen behandelt und auch im weitern Gesprächsverlauf nicht noch einmal aufgegriffen wird.

Beispiel 100: Köln_14-05-17_Kaufmann_Gr.2

```
785   Susanne:   ich find gerad schon KLASsische stücke-
786              (find ich dann irgendwie) TOLL.
787              wenn_s so inszeNIERT wird-
788              (0.2)
789   Gudrun:    ja und dann so [moDERN gemacht-     ]=
790   Susanne:                  [find ich EIgentlich-]
791   Gudrun:    [=ne?         ]
792   Susanne    [ja das_find]_[ich SPANnender-]
793   Gudrun:                  [also KLASsisch-]
794   Susanne:   als wenn_s n N:-
795              moDERnes is.
796              so EIgentlich.
797   Gudrun:    och:-
798              (2.8)
799              °hh reihe SECHS?
```

In Zeile 785 bis 787 äußert Susanne eine abgemilderte, positive Bewertung, mit der sie zum Ausdruck bringt, dass sie „gerad schon KLASsische stücke", also „wenn_s so inszeNIERT wird", toll findet. Gudrun quittiert diese Bewertung mit einem „ja"[122] und ergänzt ihre Zustimmung um den Zusatz „und dann so moDERN gemacht" (Z. 789), bevor sie mit dem Rückversicherungssignal „ne" in Zeile 791 eine Bestätigung Susannes einfordert. Susanne fährt in Zeile 790 bis 792 – in Überlappung mit Gudrun – mit der erneut abgeschwächten Erläuterung ihrer ersten Bewertung klassisch inszenierter Stücke fort („find ich EIgentlich- ja das_find_ich SPANnender-"), während Gudrun (noch) davon ausgeht, dass Susanne ihr hinsichtlich der positiven Bewertung „moDERN gemachter" Stücke zustimmt. In Zeile 793 beginnt Gudrun mit „also KLASsisch" mit einer intonatorisch steigenden Äußerung, die sie allerdings, vermutlich aufgrund der in Überlappung von Susanne produzierten Äußerung „ja das_find_ich SPANnender" (Z. 792) abbricht. Gudrun quittiert Susannes Äußerung in Zeile 797 mit der Nichtübereinstimmung projizierenden Interjektion „och" und initiiert einen aktuell relevanten Themenwechsel, indem sie sich nach einer Pause nach der Sitzreihe erkundigt (Z. 799). Es kommt zu keiner weiteren Aushandlung der Bewertungen.

Auch Gabriele und Cecilia kommen hinsichtlich der Bewertung der Gesänge im Theaterstück *Der gute Mensch von Sezuan* nicht überein.[123] Während Gabriele die musikalische Darbietung „ganz toll" findet, bezeichnet Cecilia diese als „komisch" und „merkwürdig". Entsprechend dem Vorgehen der beiden Beteiligten im vorangehenden Ausschnitt bleibt die Nichtübereinstimmung hinsichtlich der Bewertung eines Aspekts der Inszenierung bestehen und wird durch einen (abrupten) Themenwechsel von einer der beteiligten Gesprächspartnerinnen als abgeschlossen behandelt. Der nachfolgende Ausschnitt illustriert den gemeinsamen Austausch der Bewertungen von Gabriele und Cecilia mit Blick auf die Musik im Stück:

Beispiel 101: Köln_14-09-23_Sezuan_Gr.1

```
471   Gabriele:   °h wie findest du die muSIK?
472               (0.6)
473               DI di DI DI-
474               (0.4)
```

122 Auf Basis der Audioaufnahme wird paraverbal nicht deutlich, ob es sich bei dem von Gudrun geäußerten „ja" um eine Zustimmung in Bezug auf Susannes Bewertung handelt oder ob „ja" in diesem Fall der Status eines Diskursmarkes zugeschrieben werden kann.

123 Ob Cecilia und Gabriele in der Globalbewertung des Thaterstücks übereinstimmen, lässt sich auf Basis des Gesprächs nicht eindeutig nachvollziehen, da im gesamten Gespräch keine Globalbewertung initiiert oder vorgenommen wird.

475	Cecilia:	EHRlich ge[sagt_n bisschen MERKwür]dig.
476	Gabriele:	[DI di DI DI-]
477		(0.4)
478		ich find es GANZ TOLL.
479	Cecilia:	find_s die GUT?
480	Gabriele:	also RICHtig TOLL find ich das.
481		(1.6)
482		und äh mich würd ma intresSIERN wer diese musik (.) ge<<lachend>MACHT hat>.
483		(1.9)
484		°hh
485		(3.6)
486	Cecilia:	ähm
487		(8.7)
488		ja was ich KOmisch fand war am anfang als dann-=
489		=also dann ham sie das ja erst so EINgespielt-
490		un dann irgendwann kam halt das klaVIER,=
491		=un dann kam die tromPEte-
492		und IRgendwie (.) hab ich-
493		(1.1)
494		ALso-
495	Gabriele:	des fand ich GANZ TOLL.
496	Cecilia:	FANDS_du?
497	Gabriele:	GANZ TOLL fand ich das ja.
498		(0.2)
499	Cecilia:	oKE:?
500	Gabriele:	(.) WITzig.
501		(0.5)
502		°h
503		(1.7)
504		weil ich die ä:hm-
505		(0.8)
506		die (.) TÖne in ihrer ABfolge w äh (.) GANZ GANZ TOLL finde.
507		(3.5)
508	Cecilia:	hm.
509		(1.4)
510	Gabriele:	du NICH?
511		(0.5)
512	Cecilia:	bin nich so RICHtig überzeugt.

```
513   Gabriele:   oKAY ah[A? ]
514   Cecilia:           [ja.]
515               (1.8)
516               ((schnalzt)) (.) ich kann au_GAR nich sagen
                  woran_s LIEGT.
517               (0.4)
518               also einfach.
519               (3.8)
520   Gabriele:   un dann war am SCHLUSS (.) dieses berÜHMte
                  geDICHT-
```

Wie bereits in Kapitel 8.1 (Beispiel 67) angeführt, initiiert Gabriele in Zeile 471 die Bewertungsinteraktion, indem sie ihre Gesprächspartnerin Cecilia zu einer bewertenden Stellungnahme der Musik im Theaterstück auffordert. Cecilia gibt an, die Musik „EHRlich gesagt_n bisschen MERKwürdig" (Z. 475) zu finden. Der von Cecilia ihrer Stellungnahme vorangestellte *Disclaimer* „EHRlich gesagt" könnte hier zum einen dazu dienen, ihre Position als potenziell heikel zu markieren sowie sich selbst von dieser zu distanzieren (siehe auch Beispiel 35, Kapitel 7.3), zum anderen projiziert Cecilia bereits eine mögliche Nichtübereinstimmung Gabrieles, die sich im weiteren Verlauf der Sequenz auch manifestiert. Gabriele rezitiert überlappend mit Cecilias Äußerung die Melodie der Musik im Stück (Z. 476) und bewertet dann die Musik mit „ich find es GANZ TOLL." in Zeile 478 sehr positiv. Cecilia quittiert diese mit ihrem Eindruck nicht übereinstimmende Bewertung nicht mit einer weiteren Bewertung, sondern mit der (rhetorischen) Nachfrage „find_s die GUT?" (Z. 479), woraufhin Gabriele ihrer Erstbewertung mit „also RICHtig TOLL find ich das." (Z. 480) nochmals Nachdruck verleiht. Auf diese zweite Bewertung Gabrieles folgt keine weitere Reaktion Cecilias. Stattdessen verkündet Gabriele, dass sie „ma intresSIERN" würde, „wer diese musik (.) ge<<lachend>MACHT hat>" (Z. 482). Nach mehreren kurzen Pausen und Zögern liefert Cecilia ab Zeile 488 einen ersten Erklärungsversuch für die Einschätzung der Musik im Stück und rekonstruiert die Reihenfolge des Einsetzens der verschiedenen Musikinstrumente. Das, was Cecilia als „KOmisch" (Z. 488) empfunden hat, bewertet Gabriele in Zeile 495 nochmals als „GANZ TOLL". Im Anschluss an Gabrieles Bewertung zeigt sich eine ähnliche Ausprägung wie bereits eingangs der Bewertungsinteraktion (Zeile 478 bis 480): Cecilia quittiert Gabrieles Bewertung mit der Nachfrage „FANDS_du?" (Z. 496) und fordert diese damit zu einer erneuten Stellungnahme beziehungsweise Bestätigung ihrer Bewertung auf, die Gabriele dann mit „GANZ TOLL fand ich das ja." (Z. 497) auch liefert. Cecilia nimmt die wiederholte und betont positive Bewertung Gabrieles mit einem fragend intonierten „oKEE?" (Z. 499) zur

Kenntnis, schließt aber keine weiteren Ausführungen daran an. Gabriele hingegen steigt ab Zeile 500 mit „WITzig" in eine Begründung ihrer positiven Bewertung ein („weil ich die ä:hm- (0.8) die (.) TÖne in ihrer ABfolge w äh (.) GANZ GANZ TOLL finde.", Z. 504–506). Auf Cecilias wenig Überzeugung anzeigendes „hm" (Z. 508) hin fordert Gabriele mit ihrer Nachfrage „du NICH?" in Zeile 510 einerseits eine Stellungnahme Cecilias ein, andererseits ist die Nachfrage ein Hinweis darauf, dass Gabriele Cecilias Reaktion als Indiz für Nichtübereinstimmung deutet. Die von Gabriele eingeforderte Stellungnahme beziehungsweise die Bestätigung der mit ihrer Nachfrage implizierten Deutung liefert Cecilia mit ihrer Äußerung „bin nich so RICHtig überzeugt." (Z. 512). Gabriele nimmt dies mit „oKAY ahA?" (Z. 513) zur Kenntnis, was Cecilia wiederum mit „ja" (Z. 514) in Überlappung mit dem von Gabriele geäußerten Erkenntnisprozessmarker „ahA" bestätigt. Nach einer kurzen Pause wechselt Cecilia auf eine metareflexive Ebene, führt aus, dass ihr (vorerst) keine Begründung ihrer Bewertung zugänglich ist („((schnalzt)) (.) ich kann au_GAR nich sagen woran_s LIEGT. (0.4) also einfach.", Z. 516–518) und markiert ihre Bewertung damit gleichzeitig als begründungsrelevant. Im Anschluss bricht sie ihre Äußerung ab. Gabriele leitet daraufhin mit „un dann war am SCHLUSS (.) dieses berÜHMte geDICHT-" in Zeile 520 einen Themenwechsel ein und nimmt einen anderen im Theaterstück präsentierten Aspekt in den Blick. Dieser Themenwechsel dient möglicherweise – ähnlich wie in Beispiel 88 und Beispiel 95 – dazu, Cecilia durch die Fokussierung eines ihr durch ihre Rezeptionserfahrung zugänglichen Objekts (wieder) am Gespräch zu beteiligen. Die Bewertung der Musik im Stück wird im weiteren Gesprächsverlauf nicht nochmal aufgegriffen und somit von den Beteiligten als abgeschlossen behandelt.

8.3.3 Aufgelöste lokale Nichtübereinstimmung bei globaler Übereinstimmung

Neben den beiden vorangehend dargestellten Möglichkeiten, Nichtübereinstimmung im gesamten Gesprächsverlauf nicht aufzulösen und auch in der Globalbewertung des Theaterstücks nicht übereinzustimmen sowie – trotz übereinstimmender Globalbewertung des Theaterstücks – in einigen Bewertungsaspekten nicht übereinzustimmen, soll nachfolgend noch eine weitere Möglichkeit aufzeigt werden, die in den analysierten Gesprächen auftritt: Obwohl die Beteiligten in der Globalbewertung des Theaterstücks übereinstimmen, kann es zu dissenten Sequenzen kommen, in denen Nichtübereinstimmung aber durch Aushandlung und die Konzession eines der Beteiligten aufgelöst und in Übereinstimmung überführt wird.

Dies geschieht beispielsweise im Gespräch[124] zwischen Marina, Christine und Sven in der Pause des Theaterstücks *Alle sieben Wellen*. Sven initiiert in Zeile 099, indem er das Theaterstück global bewertet, eine neue Bewertungssequenz. Dem folgenden Ausschnitt geht eine Gesprächspassage voraus, in der Marina mit einer selbstinitiativen Erstbewertung des Stücks das Gespräch eröffnet (siehe Beispiel 72) und in der die Gruppe über die Buchvorlage zum Theaterstück spricht.

Beispiel 102: Siegen_15-01-14_7Wellen_Gr.1

```
099   Sven:         aber es ist !SCHON!_n bisschen ANstrengend.
100                 also primär die gute FRAU.
101                 (0.5)
102                 ACHtung-[125]
103                 die ist sogar eher_en
                    biss[chen MEHR-]
104   Marina:           [nja:-     ][126]
105   Sven:         wie GUT anstrengend.
106                 (1.3)
107   Marina:       JA::_also-
108                 [is schon ne GLANZleistung-        ]
109   Christine:    [(BEIde ein bisschen anstrengend).]
110   Marina:       wenn man die GANze zeit-
111                 ähm den TEXT hat-
112                 °h und vor ALlen dingen-
113                 °h also ich fand es auch SPRACHlich sehr gut.=
114                 =weil-
115                 (.) öhm.
116                 (0.3)
117                 WIE die aufnander reagieren.
118                 (4.8)
119   Sven:         hm.
120                 (0.7)
121   Marina:       und AUCH ähm-
```

124 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 265–268).

125 Aus der Audioaufnahme geht nicht deutlich hervor, ob diese Äußerung von Sven stammt. Da die Gruppe sich auf dem Weg vom Theatersaal ins Foyer befindet, ist davon auszugehen, dass sich die Äußerung auf die aktuelle Situation und nicht auf das aktuelle Gesprächsthema bezieht.

126 Dieses Rückmelde- beziehungsweise (Ver-)Zögerungssignal Marinas könnte vor dem Hintergrund ihrer Erläuterungen ab Zeile 105 bereits als Vorlaufelement auf ihre mit Svens Erstbewertung nicht übereinstimmende Zweitbewertung hinweisen.

```
122                 dass man so UMschaltet-
123                 EINfach mal ähm-
124                 beTRUNken zu spie:len-
125                 und.
126                 (0.3)
127                 ähm.
128                 (0.6)
129                 mal NÜCHte:rn_und-
130                 (0.6)
131   Sven:         ja das STIMMT.
132                 ganz OHne ist [(das !NICH!).]
133   Marina:                     [ja:-        ]
134   Sven:         (keine FRA[ge).]
135   Marina:                 [j   ]a.
```

Sven realisiert mit seiner Äußerung „aber es ist !SCHON!_n bisschen ANstrengend“ (Z. 099) eine abgeschwächte negative Globalbewertung des Theaterstücks. In Zeile 100 spezifiziert er das Bezugsobjekt seiner Bewertung durch den Verweis auf eine im Stück dargestellte Figur („also primär die gute FRAU“, Z. 100), womit gleichzeitig ein Wechsel des Bezugsobjekts von der globalen zur ästhetisch-performativen Ebene einhergeht. Mit einer weiteren Bewertung, die Abschwächungsmarker und das positiv evaluierende Adjektiv „GUT“ als Intensivierer umfasst, stellt Sven fest, dass die im Stück dargestellte Frau „sogar eher_en bisschen MEHR- wie GUT anstrengend“ (Z. 103–105) ist. Seine Bewertung begründet Sven allerdings nicht. Bereits in Zeile 104 indiziert Marina in Überlappung mit Sven durch ihre Äußerung Nichtübereinstimmung. In den Zeilen 107 bis 111 realisiert Marina mit „JA::_also- is schon ne GLANZleistung- wenn man die GANze zeit- ähm den TEXT hat“ eine positive Zweitbewertung, die an dieser Stelle bereits Widerspruch zur Äußerung von Sven projiziert. Christine stellt in Zeile 109 in Überlappung mit Marinas Zweitbewertung fest, dass „BEIde“[127] im Stück agierenden Figuren „ein bisschen anstrengend“ waren. Mit der weitere Erläuterungen projizierenden Floskel „und vor ALlen dingen-“ eingeleitet realisiert Marina eine weitere positive, subjektivierte und somit in ihrem Geltungsanspruch eingeschränkte Bewertung („°h also ich fand es auch SPRACHlich sehr gut.“, Z. 112–113). Diese begründet sie nachfolgend durch den Verweis auf die Performance der Schauspieler („weil- (.) öhm. (0.3) WIE die aufnander reagieren. (4.8) und AUCH ähm- dass man so UMschaltet- EINfach mal ähm- beTRUNken zu spie:len- und. (0.3) ähm. (0.6) mal NÜCHte:rn_und“,

127 Im gesamten Stück agieren lediglich zwei Figuren.

Z. 114–129). Indem er Marinas Perspektive übernimmt, scheint Sven nach seiner Zustimmung in Zeile 131 („ja das STIMMT“) mit seiner Feststellung „ganz OHne ist (das !NICH!.) (keine FRAge.)“ (Z. 132–134) seine Erstbewertung in Zeile 099 bis 105 zu relativieren. Nach Marinas bestätigendem „ja“ in Zeile 135 behandeln die am Gespräch Beteiligten die Bewertungssequenz als abgeschlossen.

Im nachfolgenden Ausschnitt[128] nähern sich Holger und Adelheid trotz vorerst widersprüchlicher Bewertungen des Bühnenbilds des von ihnen besuchten Theaterstücks *Der Kaufmann von Venedig* am Ende der Bewertungssequenz in ihrer persönlichen Einschätzung doch noch an, da Holgers Argumentation Adelheid zu einer Konzession bewegt (Z. 139).

Beispiel 103: Köln_14-05-24_Kaufmann_Gr.1

128	Holger:	[also] das äh-
129	Adelheid:	ja?
130	Holger:	BÜHnenbild find ich hier SUper klasse.
131	Adelheid:	ach ↑ECHT↑?
132	Holger:	du ↑NICH↑?
133	Adelheid:	(eh pff) also SUper KLASse find ich jetzt en BISSchen überTRIEben aber äh-
134	Holger:	also für das was ich [SONST so] hier schon geSEhen
135	Adelheid:	[ja?]
136	Holger:	$_1$[habe. ich find]
137	Adelheid:	$_1$[ach SO?]
138	Holger:	$_2$[das sehr sehr toll]
139	Adelheid:	$_2$[ok im verGLEICH.]
140	Holger:	$_3$[mit DIEser-]
141	Adelheid:	$_3$[ich finde das] AUCH gut ja.
142	Holger:	und mit dem LICHT-
143		das hat mir AUCH gut geFALLen.

Mit dem Verweis „also das äh (.) BÜHnenbild find ich hier SUper klasse“ (Z. 128/130) nimmt Holger das Bühnenbild als Bezugsobjekt seiner Bewertung auf der ästhetisch-performativen Ebene in den Blick, hinsichtlich dessen er sich mittels der Gradpartikel „SUper“ und des evaluierenden Adjektivs „klasse“ explizit positiv positioniert. Adelheid reagiert mit der extrem steigend intonierten Nachfrage „ach ↑ECHT↑?“ (Z. 131) auf Holgers subjektivierte Erstbewertung („find ich“, Z. 130)

128 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 260–263).

und initiiert so eine Sequenzexpansion. Mittels der Interjektion „ach“ und des Adjektivs „ECHT“ äußert Adelheid ihre Verwunderung und setzt eine Reaktion Holgers relevant. Holgers ebenfalls extrem steigend intonierte, geschlossene Nachfrage „du ↑NICH↑?“ (Z. 132) indiziert, dass er Adelheids Äußerung in Zeile 131 den Status eines Nichtübereinstimmung projizierenden Vorlaufelements zuschreibt. Außerdem setzt er durch seine Nachfrage die Beantwortung respektive Bestätigung seiner Frage durch Adelheid relevant. Nach einem Zögern („(eh pff)“) liefert Adelheid in Zeile 133 die Antwort, in der sie Holgers Bewertung („SUper KLASse“) aufgreift und als „überTRIEben“ einstuft. Indem sie ihre Antwort in ihrem Geltungsbereich einschränkt („find ich“) und abschwächt („en BISschen“), markiert sie diese als potenziell heikel. Weitere, mit „aber (äh)“ projizierte Ausführungen schließt Adelheid nicht ab. Es kommt daraufhin zu einer Rechtfertigung Holgers, in der er seine Bewertung durch den Vergleich mit anderen Theaterstücken begründet (siehe auch Beispiel 58, Kapitel 7.5), die er „SONST so“ am aktuellen Spielort „schon geSEhen“ hat (Z. 134–136). Mit seiner Begründung verweist Holger implizit auf Wertmaßstäbe, die seiner positiven Bewertung vermutlich zugrunde liegen, und verändert so den Geltungsbereich (vgl. Auer/Uhmann 1982: 22) der von Adelheid monierten Bewertung. Seine in Zeile 136 begonnene und subjektivierte explizit positive Bewertung („toll“), mit der er scheinbar ein weiteres Bezugsobjekt („mit DIEser“) auf der ästhetisch-performativen Ebene fokussiert, bricht er in Zeile 140 ab. Nach Adelheids Äußerung des Erkenntnisprozessmarkers (vgl. Imo 2009) „ach SO“ in Zeile 137 verbalisiert sie mit der Reziprozitätsdemonstration (vgl. Kallmeyer 1979: 93) „ok im verGLEICH“ den Wertmaßstab, den Holger seiner Erstbewertung implizit zugrunde gelegt hat. Im Gegensatz zu der von ihr als übertrieben eingestuften Erstbewertung Holgers lenkt Adelheid im Anschluss an Holgers Argumentation beziehungsweise Begründung seiner Bewertung ein, und äußert, dass sie das Bühnenbild „AUCH gut“ (Z. 141) findet. Im Anschluss an Adelheids Konzession fährt Holger mit einer neuen Erstbewertung fort, mit der er die Bühnenausleuchtung explizit positiv evaluiert („und mit dem LICHT- das hat mir AUCH gut geFALlen“, Z. 142–143). Diese weitere Bewertung Holgers wird von den anderen Gesprächsteilnehmerinnen jedoch (vorerst)[129] nicht aufgegriffen. In diesem Ausschnitt wird deutlich, wie bei einer anfänglichen Nichtübereinstimmung durch das Argumentieren für beziehungsweise das Begründen einer ersten

129 Der von Holger angesprochene Einzelaspekt („das mit dem LICHT“) wird im weiteren Gesprächsverlauf von Adelheid nach einer minimalen Pause aufgegriffen, aber keiner Bewertung unterzogen. Stattdessen nimmt sie mit der einen Kontrast zu vorangehend Gesagtem indizierenden positiven Bewertung „aber wer doch SUper ist sind diese beiden VÖgel oder“ im Stück agierende Figuren in den Fokus.

Bewertung diese doch noch zustimmungsfähig gemacht und Nichtübereinstimmung von den Beteiligten interaktiv ausgehandelt werden kann.

8.3.4 Ergebnisse

Die in Kapitel 8.3 angeführten Gesprächsausschnitte illustrieren exemplarisch mögliche Formen nichtübereinstimmender Bewertungen und geben Aufschluss darüber, wie die Beteiligten Nichtübereinstimmung aushandeln. Insgesamt zeichnen sich in den in Kapitel 8.3 angeführten Beispielen drei Formen der Nichtübereinstimmung ab: Im ersten Fall stimmen die Beteiligten sowohl in ihrer Globalbewertung des Theaterstücks als auch bezüglich verschiedener Aspekte auf der ästhetisch-performativen Ebene des Theaterstücks nicht überein. Die Nichtübereinstimmung der Bewertungen wird weder hinsichtlich der Teilaspekte noch hinsichtlich des gesamten Stücks aufgelöst. Im zweiten Fall stimmen die Beteiligten zwar in der Gesamtbewertung des Theaterstücks überein, aber nicht in der Bewertung von Einzelaspekten auf der ästhetisch-performativen Ebene des Stücks. Liegt im dritten Fall eine Nichtübereinstimmung hinsichtlich der Bewertung einzelner Aspekte des Stücks bei gleichzeitiger Übereinstimmung in der Globalbewertung des Stücks vor, so gehen die Beteiligten auf zweierlei Weise damit um: Entweder versuchen die Erstbewertenden die Zweitbewertenden durch weitere Argumente doch noch von ihrer Bewertung zu überzeugen, was zu einer Aushandlung im Rahmen von Nichtübereinstimmung führen kann, in deren Zuge (lokale) Nichtübereinstimmung aufgelöst und in Übereinstimmung überführt wird. Andererseits können die Beteiligten auf ihrer jeweiligen Bewertung beharren, ohne sich in ihren Standpunkten anzunähern, was wiederum bedeutet, dass die vorliegende (lokale) Nichtübereinstimmung nicht aufgelöst wird und Episoden der Nichtübereinstimmung „durch Sprecher- und Themenwechsel [enden]“ (Gruber 1993: 14) können. Auch hier bietet der gesellige Kontext neues Themenmaterial und kann so eine Entlastungsfunktion übernehmen.

Dissens- und Präferenzmanagement

Nichtübereinstimmung in den angeführten Beispielen kann in einer Perspektivendivergenz der Beteiligten hinsichtlich der ästhetischen Qualität von Einzelaspekten oder der gesamten Inszenierung des Theaterstücks begründet sein. Ob Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung präferiert wird (vgl. dazu auch Kotthoff 1993 und Lerner 1996), und wie die Sprecher mit einer durch Nichtübereinstimmung hervorgerufenen *Face*-Bedrohung umgehen (indem sie beispiels-

weise ihre Bewertung beziehungsweise Positionierung als potenziell heikel markieren), kann anhand der Art und Weise nachgezeichnet werden, wie Nichtübereinstimmung von den Beteiligten im Gespräch eingeleitet wird. Nichtübereinstimmung kann dynamisch und in unterschiedlichen Intensitätsgraden im Laufe eines Gesprächs oder im Laufe einer dissenten Sequenz zwischen einer abgeschwächten und einer starken Ausprägung ohne jegliche Abschwächung variieren: Partieller Widerspruch („ja aber"), Disfluenzmarker wie Vokaldehnungen oder Pausen sowie Unschärfemarkierungen („ein bisschen", „irgendwie" usw.) weisen auf moderaten Dissens hin, der innerhalb einer Sequenz auftritt und bearbeitet wird sowie „Aktivitäten der Renormalisierung", das heißt „Signale des Einlenkens und Verständnisses" (Kallmeyer 1979: 90) enthält, die zu Übereinstimmung zurückführen. Direkt hervorgebrachte Nichtübereinstimmung, die keine Vorlaufelemente sowie Mittel zur Abschwächung beinhaltet, sich über mehrere Sequenzen bis hin zur gesamten Gesprächslänge erstreckt und keine „Aktivitäten der Renormalisierung" beinhaltet, deutet hingegen auf verschärften[130] und unauflösbaren Dissens hin.

Wissensmanagement

Mit der Bearbeitung und dem Management von Nichtübereinstimmung ist auch die Aushandlung der Wissensstatus der Interagierenden (vgl. Deppermann 2015) verbunden. Dabei wird in den oben angeführten Beispielen vor allem die Dimension des Wissenszugangs (*epistemic access*) und die Dimension des Wissensvorrangs (*epistemic primacy*) (vgl. Stivers/Mondada/Steensig 2011; siehe auch Kapitel 2.3.3) von den Sprechern relevant gesetzt. Hinweise auf eine Relevantsetzung des Wissenszugangs geben Verweise auf im Stück präsentierte Inhalte, wie beispielsweise Nellis Rekonstruktion „dit was jetz zum BEIspiel ähm:- (äh)- mit den SCHIFfen passiert is. das war ja SCHON so a:ls ä:h- (. . .) das war ja SCHON:- so dass die SAchen: ä:hm:- erZÄHLT haben- die im HINtergrund pasSIERT sind auch-" (siehe Beispiel 98) oder Marinas Rekonstruktion „WIE die aufnander reagieren. dass man so UMschaltet- EINfach mal ähm- beTRUNken zu spie:len- und. ähm. mal NÜCHte:rn_und-", mit der jeweils eine nicht übereinstimmende Bewertung begründet wird (siehe Beispiel 102). Eine Relevantsetzung des Wissensvorrangs wird beispielsweise durch eine Selbstpositionierung als relativer Laie und eine Fremdpositionierung als Experte („°hh okee sowas fällt mir zum beispiel gar nich AUF.= =aber du bist JA:- na DU:- als regisSEUR? MERKST es wahrscheinlich au einfach mehr-", siehe Beispiel 93) oder durch den Verweis auf persönliche Erfahrungen indiziert („also für das was ich SONST so hier schon geSEhen habe.",

130 Vergleiche dazu auch Kotthoff (1993: 200–201).

siehe Beispiel 103). Auch die teilweise als Begründungen von den Beteiligten angebrachten Belehrungen sprechen dafür, dass es unter anderem darum geht, Wissen auszutauschen, Wissensgefälle zu beheben und voneinander zu lernen.

Deeskalationsressourcen

Trotz der oben geschilderten Phasen der Nichtübereinstimmung oder sogar das gesamte Gespräch durchziehende Nichtübereinstimmung kommt es in keinem dieser Gespräche zu Streit, etwa in „einer Abfolge *emotionaler Reaktionen und Gegenreaktionen*“ oder gar der Erweiterung der Nichtübereinstimmung „vom inhaltlichen auf den persönlichen Bereich“ (Gruber 1993: 8, Herv. im Original). Dies ist als Zeichen für den kooperativen Charakter der Gespräche zu interpretieren. Obwohl die Sozialform der Kunstkommunikation nach außen exklusiv und sozial distinguierend ist (vgl. Müller/Kluwe 2012), geht es innerhalb der Gespräche, das haben die bisher analysierten Beispiele gezeigt, auch darum, Wissensasymmetrien zu beheben und einen in der Praxis der Kunstkommunikation möglicherweise relativ unerfahrenen Gesprächspartner an eben diese Praxis heranzuführen und dessen Beteiligung am Gespräch trotz eventuell unzureichender Kompetenz zu ermöglichen. Aufgrund dieser Beobachtung ist davon auszugehen, dass die Beteiligten neben defensivem *Face-Work* (zum Beispiel durch die Abschwächung ihrer Bewertungen) durch Maßnahmen zur Beteiligung ihrer Gesprächspartner auch kooperatives *Face-Work* betreiben (vgl. Goffmann 1967: 27), um nicht nur ihr eigenes *Face*, sondern auch das ihres Gegenübers zu schützen.

Neben dem kooperativen Charakter könnten auch die situativen Umstände der Pausengespräche dafür ausschlaggebend sein, dass es zu keiner Eskalation kommt. Denn im Gegensatz zu privaten Alltagsgesprächen, in denen es durchaus zu Streit und zur Eskalation kommen kann (vgl. Keppler 1994), finden die Foyergespräche zwar innerhalb einer privaten Gruppe statt, aber nicht in der vertrauten und gegenüber der Öffentlichkeit abgeschirmten Umgebung des eigenen Zuhause, sondern in einer öffentlich zugänglichen Spielstätte. Ein Streit würde also nicht in der „Privatsphäre“ der Gesprächsgruppe bleiben (vgl. Keppler 1994), sondern könnte von den ebenfalls im Foyer anwesenden Personen beobachtet werden und unmittelbare soziale Konsequenzen haben (vgl. auch Habscheid/Linz 2018: 3). Auch der zeitliche Rahmen der Gespräche spielt möglicherweise eine Rolle, da den Gesprächspartnern nur ein begrenzter Zeitrahmen – nämlich die Dauer der Pause zwischen den beiden Teilen des Theaterstücks oder zwischen dem Theaterstück und dem sich daran anschließenden Publikumsgespräch – zur Verfügung steht. Und drittens ist der gesellige Charakter der Pausengespräche zu nennen: Sowohl die Tatsache, dass Bewertungen beispielsweise auch in Form theatraler Reinszenierungen realisiert werden als auch der in eini-

gen Gesprächen zu beobachtende humorvolle Umgang mit der Situation des Pausengesprächs sprechen dafür, dass es in den Gesprächen auch darum geht, sich zu vergnügen und am emotionalen Erleben der anderen Teil zu haben.

8.4 Ausstiege aus Bewertungsinteraktionen

Sowohl die Analyse möglicher Verläufe von Bewertungsinteraktionen als auch die Analyse der sequenziellen Aushandlung nicht übereinstimmender Bewertungen haben bereits gezeigt, dass die Beteiligten jederzeit selbst den Ausstieg aus einer Bewertungsinteraktion, beispielsweise durch einen Themenwechsel, initiieren können. Da die Pausengespräche aufgrund ihres semi-institutionellen Charakters (siehe Kapitel 2.3.2) in einem zeitlich begrenzten Rahmen stattfinden, kann das nicht immer exakt vorhersehbare Ende der Pause, eingeleitet durch ein akustisches Signal,[131] für die Beteiligten überraschend sein (vgl. Habscheid/Linz 2018: 4–5). Anhand der im Folgenden analysierten Gesprächsausschnitte erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Beteiligten selbst Ausstiege aus Bewertungsinteraktionen vorbereiten und vollziehen und inwiefern sie das akustische Signal und das damit markierte Pausenende in ihren Gesprächen thematisieren beziehungsweise inwiefern das Signal zu einem Abbruch der Bewertungsinteraktion führen kann.

8.4.1 Relevantsetzung des Ausstiegs durch ein Signal von außen

Im folgenden Beispiel 104 führt das akustische Signal zur Markierung des Pausenendes zu einem Abbruch einer Begründungsaushandlung zwischen Susanne und Dina im Anschluss an eine Bewertung, indem Susanne das Pausenende durch ihren Verweis „glaub ich muss_ma REIN.“ (Z. 357) unmittelbar relevant setzt:

Beispiel 104: Köln_14-09-25_DieLücke_Gr.3

```
311   Susanne:   aber des mit dem BÜHnenbild des find ich schön
                 dass dir_s gefällt.=
312              =ich find_s nämlich AUCH klasse.
313              (1.0)
314   Dina:      ich mag das GERne.
```

131 Im Falle des Theaterstücks *Der gute Mensch von Sezuan* läutet kein akustisches Signal das Ende der Pause zwischen den Teilen des Theaterstücks ein, sondern der zweite Teil des Stücks beginnt im Theaterfoyer (siehe Kapitel 6.6).

315		ich mag das SEHR gerne.
316		wenn das (.) BÜHnenbild irgendwie auch so_n BISSchen-
317		(0.4)
318		moderniTÄT zeigt.
319		weißte wenn des NICH so_n.
320		(1.4)
321		KONservatives bühnenbild is das man irgendwie erwArten kÖnnte.
322		(1.0)
323		zum beispiel MOCHT ich diese EIne-
324		(0.9)
325		aufführung die wir in der Oper gesehn ham die so auf GANZ modDERN gemacht war-
326		(0.6)
327	Susanne:	[ja.]
328	Dina:	[die m]ocht ich toTAL.
329		wo plötzlich ASterix un Obelix durch die b[ühne. es war klasse.]
330	Susanne:	[jaja (.) un des WILDschwein] und so (.) ja.
331	Dina:	es war KLASse.
332		(0.6)
333	Susanne:	ja.
334		(2.0)
335		ja wo einfach was überRAschendes is und-
336		(0.9)
337	Dina:	ja wo man SICH auch-
338		(0.4)
339		weißte wenn ALles so:-
340		(0.4)
341	Susanne:	also da [war_s halt GUT weil des so_n spiel]
342	Dina:	[wie in_nem FILM oder so.]
343	Susanne:	mit so kliSCHEES war bei diesem bühnenbild da (.) mit dem ASterix [(und)] ((unverständlich))
344	Dina:	[mi-]
345		ach SO.
346		i ich mei[n DER-]
347	Susanne:	[ja.]
348		(0.3)
349		un DA war_s ja jetz-

```
350                des warn [ja lauter offene S          ]TELlen
351   Dina:                  [wegen des ((unverständlich))]
352   Susanne:     eigentlich.
353                also bis auf das ((unverständlich)) das jetz sehr
                   (.) (PLAStisch/KLASsisch) war-
                   anSONSten hast du ja-
354                (0.9)
355                ganz WEnig eigentlich geHABT.
356   Kommentar:   ((Eine Glocke wird geläutet, 5.0 Sek.))
357   Dina:        un die STRAße.
358   Susanne:     glaub ich muss_ma REIN.
359   Dina:        ja.
360                (2.5)
```

Zu Beginn des Ausschnitts (Z. 311) nimmt Susanne auf eine vorangegangene Bewertung Dinas Bezug, indem sie die Tatsache positiv bewertet, dass Dina das Bühnenbild des von beiden besuchten Theaterstücks *Die Lücke* gefällt. Susanne schließt an diese Bezugnahme in Form einer Bewertung eine weitere positive Bewertung, diesmal hinsichtlich des Bühnenbilds, an (Z. 312), mit der sie sich Dinas Bewertung anschließt. Nach einer kurzen Pause äußert Dina eine Geschmacksbekundung (Z. 314, siehe auch Beispiel 59, Kapitel 7.5), mit der sie ihre positive Bewertung des Bühnenbilds begründet und in deren Anschluss sie ihrer Bewertung zugrunde gelegte Wertmaßstäbe offenlegt (316–321). Ab Zeile 323 zieht sie das Bühnenbild einer von ihr und Susanne in der Vergangenheit rezipierten Theateraufführung als Beispiel und Vergleich heran. Darauf folgt eine ko-produzierte Rekonstruktion des Bühnenbilds beziehungsweise der Inszenierung (Z. 329–339), die in einer Bewertung Susannes mit Bezug auf das Bühnenbild des in der Vergangenheit von ihr und Dina besuchten Theaterstücks mündet (Z. 341). Im Anschluss an diese Bewertung nimmt Susanne mit „un DA war_s ja jetz- des warn ja lauter offene STELlen eigentlich. also bis auf das ((unverständlich)) das jetz sehr (.) (PLAStisch/KLASsisch) war- anSONSten hast du ja- (0.9) ganz WEnig eigentlich geHABT." (Z. 349–355) vermutlich Bezug auf den unmittelbar zuvor von ihnen rezipierten ersten Teil des Theaterstücks *Die Lücke* und kontrastiert dieses mit dem vorangehend rekonstruierten Bühnenbild aus einer vergangenen Theateraufführung. In direktem Anschluss an Susannes Kontrastierung werden die beiden in Zeile 356 durch ein akustisches Signal, das das Pausenende markiert, unterbrochen. Während Dina in Zeile 357 mit der aktuellen Themenbearbeitung fortfährt und einen neuen Aspekt, vermutlich des Bühnenbilds, anspricht, reagiert Susanne mit den Worten „glaub ich muss_ma REIN." (Z. 358) unmittelbar und explizit auf

das akustische Signal. Dieser Verweis führt dazu, dass Dina ihren in Zeile 357 begonnenen Turn abbricht. Die beiden Gesprächspartnerinnen kehren in den Theatersaal zurück und das durch die Pause unterbrochene Thema wird von den beiden im weiteren Gesprächsverlauf nicht nochmal aufgegriffen. Der Abschluss der Bewertungsinteraktion bleibt in diesem Beispiel offen und wird nicht interaktiv von den beiden Beteiligten zu Ende geführt.

In Ausschnitt 105 verweist Cornelia im Anschluss an eine *side sequence* (vgl. Jefferson 1972), in der sie Irmgard ein Foto auf ihrem Handy zeigt, durch ihre lokal sensitive Frage „(is) schon WEIter- oder is das schon WEItergegangen?“ (Z. 340–341) auf den zeitlich begrenzten Rahmen des Pausengesprächs und den Beginn des sich an die Pause anschließenden Publikumsgesprächs:

Beispiel 105: Köln_14-04-22_BrainAndBeauty_Gr.2

```
340   Cornelia:   (is) schon WEIter-
341               oder is das schon WEIterge[gangen?  ]
342   Irmgard:                              [n:(ö/ä).]
343               (.) NOCH nich-
344               Aber-
345               (0.6)
346   Cornelia:   WEIL jetz alle wieder !GEH!en.
347               (1.1)
348               °hh
349               (3.7)
350               °h
351   Irmgard:    ja.
352               =was WOLLten die scho:n-
353               (.) SCHÖNheitschirurgen.
354               (0.2)
355               denen is beWUSST dass es eigentlich nur dadrum
                  geht-
356               (1.1)
357               die !FRAU!en wollen den MÄNnern gefallen.
358               ((Gong zum Ende der Pause ertönt))
                  [((Gong endet))]
359   Irmgard:    un DESwegen machen se das-
360               [den !GAN!     ]zen zinNOber mit.
361               oder WAS-
362   Cornelia:   ((schmatzt)) ja:.
363               (0.2)
364               ((schmatzt))
```

```
365                 (3.1)
366                 ((schmatzt)) jetz hat_s aber geKLINGelt.
367                 jetz geht_s aber SCHON weiter.
368                 (0.7)
369   Irmgard:      ja:.
370                 aber jetz !TRINK! ich meinen KAFfee au noch aus.
371   Cornelia:     ((lacht))
372   Irmgard:      oder kann_man den mit RÜbernehmen.
373                 ((unverständlich))
374   Kellner:      ((erlaubt das Mitnehmen der Getränke))
375   Irmgard:      [oKAY-    ]
376   Cornelia:     [((lacht))]
377   Irmgard:      DANkeschön.
378                 (0.8)
379                 wir können auch RECHTS rum gehen.
380                 =ne?
381                 (1.1)
382   Cornelia:     ((schmatzt)) ja-
383                 (8.5)
```

Nachdem Irmgard Cornelias Frage verneint hat, nennt Cornelia in Zeile 346 den Grund ihrer Nachfrage beziehungsweise Vermutung. Irmgard reagiert nicht unmittelbar auf Cornelias Äußerung, sondern greift nach einer längeren Pause die vor der *side sequence* im Anschluss an eine Bewertung initiierte Deutungsaushandlung wieder auf (Z. 351–352). Das akustische Signal zum Pausenende ertönt, während Irmgard die Funktion der im Stück inszenierten Schönheitschirurgen und deren Absicht zu deuten versucht. Im Gegensatz zu Susanne in Beispiel 104 setzt Irmgard nicht unmittelbar im Anschluss an das Signal den Ausstieg aus der Deutungssequenz relevant, sondern schließt ihre Deutung ab, indem sie in Zeile 361 eine Reaktion Cornelias relevant setzt. Cornelia bestätigt Irmgards Deutung (Z. 632), initiiert keine weitere Expansion der Deutungssequenz und behandelt diese somit als abgeschlossen. Nach einer Pause verweist sie mit „jetz hat_s aber geKLINGelt. jetz geht_s aber SCHON weiter“ (Z. 366–367) auf das Ende der Pause. Irmgards Reaktion „ja:. aber“ (Z. 369–370) weist darauf hin, dass sie Cornelias Verweis auf das Pausenende als Aufforderung zur Rückkehr in den Theatersaal deutet. Nachdem Irmgard sich versichert hat, dass sie ihr Getränk mitnehmen darf, kehren die beiden Gesprächspartnerinnen in den Theatersaal zurück. Irmgards kommuniziertes Bedürfnis, zuerst ihren Kaffee austrinken zu wollen, gibt in diesem Beispiel einen Hinweis darauf, dass die Theaterpause auch tatsächlich als Pause von den Beteiligten wahrgenommen und zur Entspannung genutzt

wird. Auch in diesem Ausschnitt wird der von einer Gesprächsteilnehmerin initiierte Deutungsversuch möglicherweise aufgrund der Äußerungen Cornelias, die eine Rückkehr in den Theatersaal relevant setzen, nicht weiter expandiert.

Im nächsten Ausschnitt wird das Pausenende nicht durch eine Pausenklingel markiert, sondern der zweite Teil des Theaterstücks wird noch im Foyer begonnen, was bei Gudrun zu Verunsicherung führt:

Beispiel 106: Köln_14-05-17_Kaufmann_Gr.2

```
1027   Susanne:    in diesem NEUen theater mitten-
1028               in HAMM-
1029               da war_ich AUCH neulich-
1030               und da ham_sie die ganze zeit geGESsen?
1031               (0.4)
1032               und die HAM dann wirklich-
1033               äh WIRKlich gegessen.
1034               und ich hatte [!SO_N! HUNger-]
1035   Gudrun:                   [WIE die-      ]
1036               wie.
1037               die SCHAUspieler-
1038   Susanne:    ja.
1039               °h die SAßen.
1040   Gudrun:     ((lacht))
1041   Susanne:    da gab_s LANge szenen-
1042               wo die zusammen am TISCH saßen?
1043               (0.4)
((. . .))
1061   Gudrun:     hast du MAL gescha-
1062               geSCHAUspielt irgendwie?
1063               AUßer in_der-
1064               in_der SCHU[le?]
1065   Susanne:               [j  ]a.
1066               (0.3)
1067   Gudrun:     <<erstaunt> JA_a>?
1068   Susanne:    viel-
1069               (1.2)
1070               SEHR viel.
1071               (1.8)
1072   Gudrun:     ich HAB jetzt grad-
1073               guck_mal da kommt dein LIEBling-
1074               (0.3)
```

1075	Susanne:	HM_hm-
1076		(3.3)
1077	Gudrun:	und die hier BEIden auch.
1078		((lacht))
1079		(0.7)
1080		gehört_das_hier schon zum STÜCK?
1081		oder ist das noch PAUse.
1082		(1.1)
1083		NEE das ist schon das stück.
1084		=soll ich jetzt mal AUSmachen?
1085	Susanne:	ja ich DENK-
1086		(2.3)
1087		ja mach mal AUS-
1088		(0.2)
1089		geht LOS.
1090	Gudrun:	ja_es geht LOS.
1091		oKEE.
1092		(1.1)
1093	Susanne:	sind_s jetzt NUR die zwei-
1094		(1.5)
1095	Kommentar:	((Reißverschlussgeräusch))
1096	Susanne:	(GROSSartig)-
1097	Gudrun:	((raschelt)) (hm) DIE gefallen mir richtig gut.
1098		(0.3)
1099		((lacht))
1100	Susanne:	ja.
1101		(2.5)
1102		ich hatte mal_n CHEF-
1103		an <<lachend> DEN erinnert der mich so>-
1104		((lacht))
1105	Gudrun:	den hast du gleich DOPpelt den chef.
1106		mit den [BEIden] zwillingen-

Nachdem Susanne zu Beginn des Ausschnitts Rezeptionserfahrungen aus einem anderen Theaterstück geschildert hat, initiiert Gudrun in Zeile 1061 einen Austausch über bisherige Schauspielerfahrungen. Ihre Ausführungen in Zeile 1072 bricht sie ab und lenkt Susannes Aufmerksamkeit mit „guck_mal da kommt dein LIEBling“ (Z. 1073) auf einen in den gemeinsamen Wahrnehmungsraum im Theaterfoyer tretenden Schauspieler aus dem Theaterstück. Als zwei weitere Schauspieler hinzukommen („und die hier BEIden auch.“, Z. 1077), vergewissert

sich Gudrun, ob mit dem Auftreten der Schauspieler im Foyer das Theaterstück bereits weitergeführt wird („gehört_das_hier schon zum STÜCK?“, Z. 1080) oder es noch ein Teil der Theaterpause ist („oder ist das noch PAUse.“, Z. 1081). Nach einer Pause beantwortet sie dann mit „NEE das ist schon das stück“ (Z. 1083) selbst ihre Nachfrage und vergewissert sich bei Susanne, ob das Aufnahmegerät nun ausgeschaltet werden soll (Z. 1084). Susanne bejaht dies und beide Gesprächspartnerinnen versichern sich, dass das Stück nun weitergeht (Z. 1089–1090). Im Gegensatz zu den Beispielen 104 und 105, in denen durch das Markieren des Pausenendes die aktuell bearbeiteten Themen abgebrochen werden, initiiert Susanne lokal sensitiv durch den Verweis auf die beiden Schauspieler (Z. 1093) und ihre daran angeschlossene Bewertung „(GROSSartig)“ (Z. 1096) eine neue Bewertungssequenz, an die Gudrun mit einer subjektivierten und im Vergleich zu Susanne deskalierten Zweitbewertung anschließt, die Susanne in einem dritten Schritt wiederum bestätigt (Z. 1100). Nach einer Pause stellt Susanne mit ihrem Verweis auf beziehungsweise den Vergleich ihres ehemaligen Chefs (Z. 1102) mit den beiden im Stück dargestellten Figuren einen Bezug zu ihrer eigenen Alltagswirklichkeit her, den Gudrun mit ihrem ironischen Kommentar (Z. 1105–1106) aufgreift. In diesem Beispiel führt das für die Beteiligten überraschende Weiterführen des Theaterstücks im Foyer während der Pause zuerst zu Verunsicherung, die eine gegenseitige Verständigung über das sich im Foyer Ereignende bedingt. Entgegen eines zu erwartenden Abbruchs des Gesprächs kommt es allerdings zu einer lokal sensitiven Initiierung einer Bewertungssequenz.

Während in den Beispielen 104 und 105 („muss_ma REIN“ beziehungsweise „geht_s aber SCHON weiter“) das Pausenende für die Beteiligten überraschend eingeläutet wurde, wird das Ende der Pause im Gespräch zwischen Wanja und Nelli über das gerade von ihnen besuchte Theaterstücks *Der Kaufmann von Venedig* (siehe auch Beispiel 98) als Erleichterung von Wanja dargestellt:

Beispiel 107: Köln_14-06-15_Kaufmann_Gr.2

```
577   Nelli:      ich FAND zum beispiel die-
578               ich FAND dieses-
579               geSCHICHte mit der-
580               (0.3)
581               mit der LEIter?
582               also ich FAND das schon f-
583               (0.2)
584               UMgesetzt.
585               fand ich das schon echt GU:T.
586               (0.6)
```

```
587                muss ich SAgen-
588                (0.8)
589                die:-
590                (6.8)
591                als iDEE:.
592                (0.2)
593   Wanja:       [°hhh                       ]
594   Nelli:       [fand icht FAND ich das scho]n:-
595                (2.2)
596   Wanja:       JA: aber:-
597                (0.6)
598                außer dass das irgendwie so_n SLOPstick einlage
                   [war-      ]
599   Kommentar:   ((Pausenklingel ertönt, ca. 8s))
600   Nelli:       [(oh NEIN).]
601   Wanja:       was WAR das.
602                ja:?
603                also WAS: (trickst/kriegst)-
604                GOTT sei dank.
605                es geht WEIter.
606                OHne uns.
607                ((stellt Kaffeetasse ab))
608   Kommentar:   ((Pausenklingel ertönt, ca. 12s))
609   Wanja:       also NOCHmal.
610                ich WILL ja dass:-
611                du kannst ja [GERne noch bleiben.]
612   Nelli:                    [nein nein NEIN.    ]
613                mir [GEHT das-]
614   Wanja:           [xxxxxx-  ]
615   Nelli:       mir GEHT es ganz ge!NAU!so.
616                ich MUSS da ja-
617                ich muss das au_nich WEItersehen.
618                ich weiß NICH was mich da: noch-
619                interessantes erWARten soll.
620   Wanja:       gut.
621                (0.7)
622   Kommentar:   ((Geschirr klappert))
623   Wanja:       dann:?
624                (2.3)
625                SORry-
```

```
626                 (2.6)
627                 (beEND ich das).
628                 (2.1)
```

Zu Beginn des Gesprächsausschnitts greift Nelli einen Aspekt auf der ästhetisch-performativen Ebene des Theaterstücks wieder auf, der bereits im vorherigen Gesprächsverlauf von den beiden Beteiligten bewertet wurde (siehe Beispiel 98). Während Wanja diesen Aspekt bereits negativ bewertet hat, wiederholt Nelli in Zeile 582 bis 594 ihre positive Bewertung, die sie allerdings durch Abbrüche und Disfluenzmarker sehr zögerlich realisiert. Wanja schließt an Nellis Bewertung mit partiellem Widerspruch an (Z. 596). Seine weiteren Ausführungen überlappen sich teilweise mit der Klingel, die das Ende der Pause markiert, sowie mit Nellis Interjektion „(oh NEIN)“ (Z. 600), die das Überraschungsmoment des Pausenendes für Nelli indiziert. Während Nelli unmittelbar auf das akustische Signal reagiert, fährt Wanja zunächst mit der In-Frage-Stellung der Inszenierung der „geSCHICHte mit der- mit der LEIter“ fort, bricht diese aber ab und stellt mit „GOTT sei dank. es geht WEIter. OHne uns.“ (Z. 604–606) das Ende der Pause als Entlastung dar, und impliziert somit, dass neben der Rezeption des Theaterstücks auch das Pausengespräch, in dem das Rezipierte von den beiden Beteiligten kommunikativ ver- und aufgearbeitet wird, (möglicherweise in Bezug auf die Aufnahme und das nicht mögliche vorzeitige Verlassen des Theaters) eine Belastung für ihn war. Nelli reagiert darauf nicht, sondern Wanja initiiert ab Zeile 609 eine Verständigung darüber, ob die beiden Beteiligten den Theaterbesuch vorzeitig beenden.

Auch im folgenden Beispiel[132] wird das Gespräch zwischen Emma und Monika im Anschluss an das Theaterstück *Brain and Beauty* „von außen“, allerdings nicht durch eine Pausenklingel, sondern durch eine Ankündigung einer Theatermitarbeiterin unterbrochen, was dazu führt, dass die sich an eine Bewertung der (musikalischen) Performance einer im Stück agierenden Figur anschließende Verständigung über das Verschwinden einer anderen Figur von beiden Gesprächspartnerinnen abgebrochen wird:

Beispiel 108: Köln_14-04-22_BrainAndBeauty_Gr.3

```
448   Emma:       ((schmatzt)) ich fand den PERser gut.
449               der in dem (.) in dem DUNk[elblauen kosTÜM.]
450   Monika:                               [JA=ne?         ]
451   Emma:       [der hat SCHÖN geSUNgen,      ]
452   Monika:     [der konnte auch voll gut SINGen.]
```

132 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 288–291).

```
453  Emma:     ja.
454            (0.5)
455            ich dachte zuE[RST?]
456  Monika:                 [j  ]a.
457  Emma:     (.) die giTARre die der UMhatte-
458            dass er nich [WIRK]lich !SPI[ELT!?]
459  Monika:                [mh- ]
460                                        [ja-  ]
461  Emma:     aber DANN-
462            (.) weil der (.) den !GRIFF! die ganz
               z[eit GLEICH ge]halten hat.
463  Monika:    [JA_ja.       ]
464  Emma:     aber dann hat er auch akKORde gegr[iffen.]
465  Monika:                                     [HM_hm?]
466  Emma:     un dann dacht_ich DOCH-
467            °h war wahrsch[einlich SCHO]N-
468  Monika:                 [ja:-        ]
469  Emma:     schon LIVE EINgespielt.
470            °h[hh          ]
471  Monika:     [aber ganz am] ANfang-
472            wo die ALle VORne standen;
473            da WAR ein-
474            (0.3)
475            MANN dabei-
476            den hab ich NIE wieder geSEHen.
477            des hat mich voll verSTÖ:RT-
478            °h
479            (0.5)
480  Emma:     j[a:?]
481  Monika:    [ja ] der WAR so-
482            der war AUCH so.
483            (0.4)
484            äh:-
485            (0.4)
486            SÜDländischer typ-
487            und der HATte so_n;
488            (0.4)
489            orangenen PULli an,
490            (0.2)
491            und so_ne HOse?
```

```
492                 (0.2)
493                 mit [ÄH:-]
494  Emma:              [tse.]
495                 °h ja:[_n DOCH de     ]r-
496  Monika:              [(xxx) DRÜber?]
497  Emma:          is nur EINmal [gekommen-]
498  Monika:                      [ja:-     ]
499  Emma:          zum TANzen=ne?
500                 [un DANN-]
501  Monika:        [ja:- °h ]
502  Emma:          den hab ich aber auch ganz am ANfang gar nich
                    WAHRgenommen.
503                 der [stand wahrschein]lich IRgendwo-
504  Monika:            [ich AU nich.    ]
505                 [ja.]
506  Emma:          [°hh] HINten?
507  Monika:        ich hab die ganz zeit geGUCKT-
508                 wo der denn jetzt (.) [jetzt IS-]
509  Emma:                                [°h       ]
510  Monika:        [<<lachend> aber IRgendwie> war er weg.]
511  Emma:          [((Lachansatz)) °h                     ]
512                 vielLEICHT is-
513  Kommentar:     ((eine Theatermitarbeiterin lädt die
                    Anwesenden zum Publikumsgespräch ein))
514  Emma:          h° WARte.
515                 (.) lass mich noch ma ZIEhen bitte.
516                 (2.1)
517  Monika:        ((gähnt))
518                 (2.7)
519                 ((räuspert sich))
520  Emma:          bin ICH gespannt.
521  Monika:        °h h°
522                 (6.4)
```

Nachdem sich die beiden Gesprächspartnerinnen ihrer Übereinstimmung hinsichtlich der Bewertung der musikalischen Performance einer Figur im Stück versichert haben (Z. 451–452), verweist Monika in Zeile 471 bis 475 auf eine Figur auf der Bühne zu Beginn des Theaterstücks („aber ganz am ANfang- wo die ALle VORne standen; da WAR ein- (0.3) MANN dabei-") und schildert ihre Rezeptionserfahrung („den hab ich NIE wieder geSEHen. des hat mich voll

verSTÖ:RT-“, Z. 476–477). Emmas steigend intoniertes „ja:?“ (Z. 480) dient Monika als Anlass zur näheren Beschreibung der Figur (Z. 481–491). Das von Emma in Zeile 495 bis 499 mit „ja:_n DOCH der- is nur EINmal gekommen- zum TANzen =ne?“ geäußerte Identifikationsangebot bestätigt Monika in Zeile 498 und 501. Ihre in Zeile 512 eingeleitete Vermutung hinsichtlich des von ihr thematisierten Bezugsobjekts („ein MANN“) bricht Emma aufgrund der Ankündigungen einer Theatermitarbeiterin ab, die auf das Publikumsgespräch und damit vermutlich auch auf das Ende der Pause verweist (Z. 513). Im Gegensatz zu den vorangehend angeführten Beispielen wird das Pausenende von den beiden Gesprächspartnerinnen nicht kommentiert. Im weiteren Gesprächsverlauf nehmen Emma und Monika ihre Bewertungsinteraktion beziehungsweise die Verständigung darüber, was mit der von Monika angesprochenen Figur passiert ist, nicht wieder auf, sondern kehren zum Publikumsgespräch in den Theatersaal zurück.

8.4.2 Selbstinitiierte Ausstiege aus der Bewertungsinteraktion

In den folgenden Beispielen initiieren die Beteiligten selbst den Ausstieg aus der Bewertungsinteraktion. In den Beispielen ist zu beobachten, dass der Ausstieg, beispielsweise durch einen selbstinitiierten Themenwechsel, nicht abrupt erfolgen muss, sondern durch Disfluenzmarker bereits vorbereitet wird.

Beispiel 109[133] entstammt einem Gespräch zwischen Anna, Annalena, Pascal und Jasmin, das im Anschluss an das Theaterstück *Verrücktes Blut* stattfindet (siehe auch Beispiel 64). Die vier Gesprächspartner versuchen, eingebettet in eine Bewertungsinteraktion, das Ende der von ihnen rezipierten Inszenierung zu deuten (Z. 499–514):

Beispiel 109: Siegen_14-10-26_Blut_Gr.2

```
457   Jasmin:    ich find das auch auf einmal mit diese:m VI?
458              ALso-
459              VIdeo verwirrend wei:l-
460              (0.7)
461              das [AL ]so:.
462   Pascal:        [ja.]
463   Jasmin:    ich fand das hat irgendwie so GAR nich
                 reingepasst.=
464              =ich hab ei (.) EIgentlich gedacht dass der junge
                 sowas von anfang an schon so SCHÜCHtern is-
```

133 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 293–296).

465		und (ah) und HALT so.
466		(0.5)
467		wenig SELBSTbewusstsein und sowa[s-]
468	Anna:	[h°]
469	Jasmin:	dann das VIdeo-
470		das fand ich irgendwie dann nochmal verSTÖren[der.]
471	Pascal:	[ja:-]=
472	Jasmin:	=um EHRlich zu sein-
473		(0.7)
474		aber das: HAben die wahrscheinlich gebraucht-
475		um (den) EInen da zu ver!UR!teilen.
476	Pascal:	[ja-]
477	Jasmin:	[EIN]f[ach-]
478	Anna:	[ja-]
479		(0.8)
480	Pascal:	also das hätten die vielleicht anders RAUSbringen können.=
481		=ich fand_s jetz n bisschen (.) KOmisch-
482		dass sie ei[nfach] nichts andres zu TUN hat als-
483	Jasmin:	[(ja)-]
484	Pascal:	°h hey.=
485		=da liegt sein HANdy.
486		SCHAU mal was er für !VI![deos hat.]
487	Annalena:	[hh°]
		[ja.]
488	Anna:	[<<lachend> ja:>-]
487		(0.2)
488	Pascal:	er HÄTte ja-
489	Jasmin:	ja:.
490	Annalena:	((lacht))
491	Pascal:	(fast) dann vielleicht einfach SELBST die-
492		WAFfe !KRIE!gen !KÖN!nen.
493		und das dann SELBST !AN!sprechen können als-
494	Anna:	ja-
495		(0.7)
496	Pascal:	[ja.]
497	Anna:	[°h] ja und (.) geNAU.
498		am ende HATte er ja dann irgendwie ne ALso-
499		°h [am ENde hab i]ch das !ECHT! nich verstan[den.]

500 Pascal: [ja geNAU.]
501 [ja.]
502 Anna: =weil !DANN! war_s auf einmal DOCH kein schauspiel w [mehr.]
503 Pascal: [hm-]
504 Anna: oder WIE-
505 °h[h] [also als ER dann-]
506 Pascal: [hm.]
507 [dann (wollt)] er doch WEIter spielen.
508 Anna: ja_JA:.
509 weil er wahrscheinlich SO s eh eh irgendwie sich in (.) seiner !ROL!le-
510 WOHLgefühlt-
511 oder IRgendwie.
512 °h die ROLle schon zus-
513 zu ihm SELBST geworden is?=
514 =O[der-]
515 Pascal: [das E]Nde versuch ich glaub ich nich zu [verstehen.]
516 Anna: [((lacht))]
517 (0.5)
518 °hh ja:.
519 (0.6)
520 °h (.) ä:h-
521 wo is denn eigentlich dieses theAtergespräch.
522 gehen wir da noch HIN?
523 (0.4)

Zu Beginn des Ausschnitts greift Jasmin eine Stelle im Theaterstück heraus (Z. 457) und schildert ihr inneres Erleben (Z. 459). Im Anschluss begründet sie ihre Wahrnehmung vage damit, dass die Stelle, auf die sie verweist, „irgendwie so GAR nich reingepasst." hat (Z. 463). Ab Zeile 474 versuchen die Beteiligten, die Gründe für die Präsentation eines Videos im Stück nachzuvollziehen. Die Suche nach Gründen führt Pascal zu einem alternativen Inszenierungsvorschlag (Z. 480 und 488–493). Anna verweist in Zeile 499 auf das für sie nicht nachvollziehbare Ende des Theaterstücks, woraufhin sich Pascal weiteren Deutungsversuchen des am Ende des Theaterstücks Präsentierten verweigert (Z. 515). Anna quittiert diese Positionierung von Pascal mit einem Lachen (Z. 516) und initiiert keine weitere Expansion der Deutungssequenz. Eine endgültige

Deutung bleibt offen. Nach einer kurzen Pause, einem gedehnten „ja:“ in Zeile 518 und weiteren Disfluenzmarkern initiiert Anna mit den Fragen „wo is denn eigentlich dieses theAtergespräch. gehen wir da noch HIN?“ eine Verständigung über das weitere Vorgehen im Rahmen des gemeinsamen Theaterbesuchs. Nach diesem Themenwechsel greift keiner der Beteiligten das zuvor bearbeitete Thema nochmals auf.

Durch einen Themenwechsel auf die situativen Umstände des Pausengesprächs erfolgt auch im folgenden Gespräch zwischen Susanne und Gudrun in der Pause des Theaterstücks *Der Kaufmann von Venedig* der Ausstieg aus der Bewertungsinteraktion:

Beispiel 110: Köln_14-05-17_Kaufmann_Gr.2

```
354   Susanne:   °h
355              aber bei_der rumspuckeREI-
356              WUNdert man sich dann gar nich mehr.
357              (2.1)
358   Gudrun:    nee_NEE-
359              =das_WAren ja schon im grunde diese:-
360   Susanne:   [JA_ja:-  ]
361   Gudrun:    [diese kon]FETti-
362              die [nachher AL][le runter] [kamen-     ]
363   Susanne:       [geNAU.    ]
364                              [Aber.     ]
365                                          [aber E:ben-]
366              nachdem se auch überall RUM:spucken-
367              dann denkst dir [halt AUCH-]
368   Gudrun:                    [(und ES)- ]
369   Susanne:   ja_da [kann] [AUCH:-   ]
370   Gudrun:          [das ] [FIND_ich-]
371   Susanne:   [(mh) STAUB sein.      ]
372   Gudrun:    [übrigens GANZ schön un]angenehm.
373              also das_IST-
374              (des_is_s) für MICH nich so angenehm.
375              mit diesem <<lachend> SPUcken>?
376   Susanne:   [äh_JA.]
377   Gudrun:    [also  ] da hab ich ECHT_n-
378              °h
379              (0.6)
380              das ist für mich nicht so EINfach.
381              also wenn ich DA: mitspielen müsste-
```

382 hätt_ich da ein echtes proBLEM mit-
383 Susanne: aber_der hat m[ir toTAL gu]t gefallen-
384 Gudrun: [KRIEgen wir-]
385 Susanne: der_sp (.) der FIND_ich.
386 der JUde-
387 der spielt WAHNsinnig toll-
388 Gudrun: der am MEISten spuckt.
389 ((lacht)) ((lacht))
390 Susanne: ja:-
391 aber ich FIND der:-
392 Gudrun: JA xxx-
393 Susanne: (der_is) KLASse.
394 (2.2)
395 Gudrun: ja das [kannst_(mir) auch am MEISten en]twickeln-
396 Susanne: [ganz GROSSartig-]
397 Gudrun: diese ROLle.
398 =ne?
399 die (.) hat im GRUNde-
400 auch die_mei (.) das meiste potenziAL-
401 von der ROLle her.
402 (.) wobei das ja nicht die HAUPTfigur ist.
403 von SHAKEspeare aus-
404 ist [es eigent]lich der KAUFmann eher.
405 Susanne: [NEE_e?]
406 (1.6)
407 stimmt.
408 (1.2)
409 Gudrun: HM_hm,
410 (2.5)
411 wie lang ist jetzt die PAUse?
412 (0.3)
413 Susanne: keine AHnung-
414 (0.7)
415 LASS uns_doch nochmal [da (hinten)-]
416 Gudrun: [(ich) würd nämlich sch]on nochmal auf die toiLETte-
417 (0.4)

In Zeile 355 nimmt Susanne mit der „rumspuckeREI“ Bezug auf einen Aspekt auf der ästhetisch-performativen Ebene des Theaterstücks, den Gudrun in Zeile 372

implizit negativ bewertet. Mit ihrer positiven Bewertung „aber_der hat mir toTAL gut gefallen“ (Z. 383) fokussiert Susanne die im Theaterstück agierende beziehungsweise spuckende Figur, distanziert sich von Gudruns Position („aber“) und schreibt ihrer Äußerung damit den Status einer negativen Bewertung zu. In den folgenden Zeilen bewertet Susanne die schauspielerische Leistung (Z. 387) und den Schauspieler oder die von ihm verkörperte Figur (Z. 393 und 396) nochmals explizit positiv. Gudrun verweist daraufhin auf das Entwicklungspotenzial der Rolle und klärt Susanne darüber auf, dass „von SHAKEspeare aus“ (Z. 403) der Kaufmann die Hauptfigur des Stücks darstellt. Obwohl Susanne mit ihrer Nachfrage „NEE_e?“ einen Status des Nichtwissens indiziert, stimmt sie nach einer kurzen Pause Gudrun zu (Z. 407). Gudrun quittiert dies nach einer Pause durch ein leicht steigend intoniertes „HM_hm“ (Z. 409) und wechselt nach einer weiteren Pause mit der Frage nach der Länge der Theaterpause das Thema.

Ein ähnlicher Ausstieg aus der Bewertungsinteraktion ist im Gespräch[134] zwischen Kristina, Hildegard und Irmgard im Anschluss an das Theaterstück *Habe die Ehre* zu beobachten. Nachdem die Gesprächspartnerinnen das Bühnenbild bewertet und damit verbundene Klischees ironisierend zum Thema gemacht haben, fragt Kristina in Zeile 368 nach dem Namen eines Schauspielers:

Beispiel 111: Köln_14-05-28_Ehre_Gr.2

```
368   Kristina:    °h (.) welcher is nochmal der poliZIST?
369                WIE heißt der nochmal?
370   Hildegard:   (.) MARkus-
371                mh LIcher?
372                (0.3)
373   Irmgard:     HM_hm,
374   Hildegard:   also MARkus bin ich mir nich sicher;
375                aber ich glaub LIcher heisst_er mit HAUSname.
376   Irmgard:     (.) WEN meinst du?
377                WELchen?
378   Kristina:    der p[oliZIST;   ]
379   Hildegard:         [n poliZIST;]
380   Unbekannt    (.) achSO.
381   Kristina:    der [spielt (ja immer) ziemlich KLASse.]
382   Irmgard:         [ja den ham wir doch äh v VORges    ]tern erst
                   gesehen;
383                Oder?
384   Hildegard:   ich hab ihn NICH gesehen.
```

134 Siehe zu einer früheren Analyse dieses Beispiels Hrncal (2018: 291–293).

```
385                (2.5)
386  Kristina:     [HM_hm,      ]
387  Irmgard:      [war der nich] in dem STÜCK-
388                (der) KAUFmann von veNEdig dabei?
389  Hildegard:    ich glaube NICH;
390  Kristina:     ne:-
391                [war_n ANde][rer.        ]
392  Hildegard:    [HM_       ][hm.         ]
393  Irmgard:                  [war das nich] der KAUFmann?
394  Hildegard:    NE:_e,
395  Kristina:     da hat de:r TYP gespielt mit dem !BART! gerade;=
396                =ne?
397                (0.2)
398  Hildegard:    der MANN von der !POR!tia.
399                !DER! hat jetzt in BEIden stücken gespielt.
400                (0.8)
401                ich weiß aber nich wie der HEISST.
402                (0.9)
403                aber der LIcher war !NICH! (.) beim kaufmann von
                   venedig daBEI.
404                (2.3)
405  Irmgard:      HM_hm,
406                (3.5)
407                ja:;
408                was für_n restauRANT suchen wa denn (aus),
```

Nachdem Hildegard hinsichtlich des Namens des Schauspielers ein als Vermutung gerahmtes Identifizierungsangebot verbalisiert hat („ich glaub LIcher heisst_er“, Z. 375), folgt eine explizit positive Bewertung seiner schauspielerischen Leistung auf der ästhetisch-performativen Ebene des Stücks durch Kristina („der spielt (ja immer) ziemlich KLASse.“, Z. 381). Dem von Irmgard in Überlappung mit Kristinas Bewertung geäußerten Verweis „ja den ham wir doch äh v VORgestern erst gesehen; Oder?“ (Z. 382–383) widersprechen Hildegard in abgeschwächter und Kristina in direkter Art und Weise (Z. 384–391), was eine interaktive Aushandlung der Sprecherinnen nach sich zieht, welcher Schauspieler in welchem Stück gespielt hat. Hildegards Erläuterungen in Zeile 398 bis 403 werden von Irmgard nach einer kurzen Pause in Zeile 405 mit einem leicht steigend intonierten „HM_hm“ quittiert. Die sich daran anschließende Pause (Z. 406) sowie das von Irmgard geäußerte gedehnte „ja:;“ (Z. 407) bereiten den Ausstieg aus der aktuell bearbeiteten Sequenz vor, der mit dem von Irm-

gard mittels ihrer Frage „was für_n restauRANT suchen wa denn (aus),“ (Z. 408) initiierten Themenwechsel auf ein Small Talk-Thema (siehe Kapitel 4.1) im weiteren Sinne vollzogen und als abgeschlossen behandelt wird. Weder die Bewertung Kristinas noch die Verständigung über den Schauspieler werden nach Irmgards Themenwechsel nochmals aufgegriffen. Stattdessen verweist Hildegard auf eine im Theaterfoyer anwesende Person, die dann für eine kurze Zeit in den Fokus des Gesprächs rückt, bis Irmgard wieder den geplanten Restaurantbesuch thematisiert.[135]

8.4.3 Ergebnisse

Die in Kapitel 8.4 analysierten Beispiele haben gezeigt, dass die Beteiligten das akustische Signal, dass in der Regel das Pausenende markiert, zum Teil in ihren Gesprächen aufgreifen und einen Abbruch der Bewertungs- beziehungsweise sich daran anschließenden Deutungssequenz relevant setzen und vollziehen sowie ihr Gegenüber zu einem Abbruch seiner Äußerungen verpflichten können.

Indizieren semi-institutioneller Restriktionen

Mit der Art und Weise des Verweisens auf das Pausenende unmittelbar nach dem Ertönen des akustischen Signals indizieren die Beteiligten gleichzeitig ihre Überraschtheit („is das schon WEItergegangen?“ und „jetz geht_s aber SCHON weiter.“, Beispiel 87, Kapitel 8.4.1) und verweisen damit implizit auf die Tatsache, dass das Pausenende oftmals nicht exakt vorhersehbar ist (vgl. auch Habscheid/Linz 2018). Dass die aktuelle Themenbearbeitung durch eine Störung von außen (in diesem Fall die Ankündigung einer Mitarbeiterin des Theaters) auch abgebrochen werden kann, ohne dies explizit zu thematisieren, zeigt Beispiel 108 aus dem Gespräch zwischen Emma und Monika. Die bereits in Kapitel 2.3.2 angesprochenen semi-institutionellen Restriktionen manifestieren sich in den vorliegenden Gesprächen besonders hinsichtlich des in Kapitel 8.4 in den Blick genommenen Zeitpunkts der Gesprächsbeendigung, der zum Beispiel in Ausschnitt 104 (Kapitel 8.4.1) durch das in der Äußerung von Susanne „glaub ich muss_ma REIN.“ enthaltene Modalverb *müssen* von den Beteiligten selbst als Restriktion relevant gesetzt wird.

135 Mit dem Ausstieg aus der vorliegenden Sequenz endet in diesem Gespräch auch der kommunikative Austausch über das Theaterstück, in dessen Anschluss nur noch private Themen (Auswahl eines Restaurants, Urlaubspläne usw.) bearbeitet werden.

Rückzug aus erhöhter gemeinsamer Beteiligung

Selbstinitiierte Ausstiege aus der Bewertungsinteraktion werden in den in Kapitel 8.4.2 angeführten Beispielen dann vorgenommen, wenn die Beteiligten in ihren Bewertungen und Deutungen übereinstimmen und die Bewertungssequenz von ihnen als abgeschlossen behandelt sowie ein Themenwechsel (unter anderem mit Bezug auf private Aspekte oder auf das aktuelle Setting) vollzogen wird. Dieser Form des selbstinitiierten Ausstiegs gehen in den angeführten Beispielen Disfluenzmarker wie beispielsweise Pausen oder Wortdehnungen voran. Die in Kapitel 8.4.2 angeführten selbstinitiierten Ausstiege aus der Bewertungsinteraktion umfassen somit die bereits in Kapitel 2.3.1 mit Verweis auf Goodwin und Goodwin (1992) sowie auch bei Goodwin (2018) angesprochenen Verfahren der Interagierenden, um sich von einer erhöhten gemeinsamen Beteiligung zurückzuziehen. Dies ist bei den Beispielen, die im Rahmen der Betrachtung von außen initiierter Ausstiege in Kapitel 8.4.1 angeführt wurden, nicht der Fall. Da der Rückzug von allen Beteiligten gleichzeitig vollzogen wird, werden – anders als bei den Fällen des Rückzugs einzelner Sprecher aus Bewertungsinteraktionen aufgrund von Wissensasymmetrien (siehe Kapitel 8.3) – keine Maßnahmen getroffen, um eine Reintegration dieser Sprecher in die Interaktion zu begünstigen.

Ausstiege aus der Bewertungsinteraktion fallen nicht zwangsweise auch mit dem Ende des gesamten Gesprächs zusammen, sondern können zu jeglichem Zeitpunkt vorgenommen werden. Das bedeutet nicht zwangsläufig, dass nach dem Ausstieg aus der Bewertungsinteraktion diese im weiteren Gesprächsverlauf nicht noch einmal aufgegriffen wird, sondern dass diese zu einem späteren Zeitpunkt im Gespräch, beispielsweise nach der Getränkebestellung oder einer *side sequence* (vgl. Jefferson 1972), in der private Themen bearbeitet werden, von einem der Beteiligten wieder relevant gesetzt werden kann.

Die in diesem Kapitel angeführten Ausstiege aus Bewertungsinteraktionen zeigen zudem, dass Ausstiege – unabhängig davon, ob sie durch ein Signal von außen relevant gesetzt oder selbstinitiativ initiiert werden, von den Beteiligten kooperativ vollzogen werden.

9 Schlussbetrachtung: Charakteristika von Bewertungsinteraktionen in Pausengesprächen im Theater

Die zu Beginn der Arbeit gestellte Frage nach charakteristischen Ausprägungen von Bewertungsinteraktionen in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Pausengesprächen im Theater hat die Analyse im empirischen Teil der Arbeit geleitet, deren Ergebnisse sich mit Bezug zu dem in den Daten repräsentierten Theaterpublikum wie folgt zusammenfassen lassen:

Die Analyse von **Einstiegen in die Bewertungsinteraktion** gibt Aufschluss über den hohen Stellenwert, den die Beteiligten dem Bewerten als kommunikative Aufgabe im vorliegenden Kontext beimessen (vgl. auch Hrncal 2018 sowie Linz/Hrncal/Schlinkmann 2016). Dafür spricht, dass der Einstieg in die Bewertungsinteraktion bei einem Großteil der Gespräche mit dem unmittelbaren Einstieg in das Foyergespräch zusammenfällt oder aber unmittelbar nach dem Sicherstellen der Aufnahme initiiert wird. Ein weiteres Indiz ist die Beobachtung, dass durch einen **selbstinitiierten Einstieg** in die Bewertungsinteraktion den eigentlich beschreibenden vorangehenden Äußerungen des Gegenübers der Status einer Erstbewertung zugeschrieben wird, ebenso wie die Reaktionen der Gesprächspartner auf **eingeforderte Einstiege** in die Bewertungsinteraktion, unter anderem mit einer ersten Bewertung als Antwort auf die offene Ein-Wort-Frage „und?“.

Der mit der Unvorhersagbarkeit der Reaktion des Gegenübers verbundenen *Face*-Bedrohung gehen die Beteiligten aus dem Weg, indem sie ihr Gegenüber durch **Bewertungsunterstellungen oder die Einforderung einer Bewertung** zu einer Stellungnahme verpflichten (vgl. Auer/Uhman 1982). Sich selbst räumen sie damit die Möglichkeit ein, erst die Stellungnahme und damit auch die Selbstpositionierung des Gegenübers abzuwarten und in einem dritten Zug ihre eigene Meinung äußern und die mit der Erstbewertung indizierte epistemische Autorität für sich beanspruchen zu können. Ein Bewertungen unmittelbar angeschlossenes Rückversicherungssignal wie *ne*, *gell* oder auch *oder* wird als Verfahren eingesetzt, um die mit der (Erst-)Bewertung beanspruchte epistemische Autorität in gleichem Maße auch dem Gesprächspartner zuzuschreiben. Obwohl die Beteiligten sich durch die Einforderung einer (bewertenden) Stellungnahme ihres Gegenübers vorerst vor einer Erstbewertung und der damit verbundenen *Face*-Bedrohung schützen, so zeigen die in dieser Arbeit analysierten Bewertungseinstiege doch auch, dass bereits in einer Einforderung zu einer Stellungnahme durch deren prosodische Konturierung Wertung indiziert werden kann

Open Access. © 2020 Christine Hrncal, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110664546-009

und so die eingeforderte Erstbewertung zu einer Zweitbewertung wird. Diese Beobachtung widerlegt in Teilen die von Auer und Uhmann (1982) konstatierte Funktion von Bewertungseinforderungen, der mit der Unvorhersagbarkeit der Reaktion des Gegenübers verbundenen *Face*-Bedrohung aus dem Weg zu gehen: Die Vorhersagbarkeit der Positionierung des Einfordernden wird durch dessen mit Wertung aufgeladene Nachfrage für den Aufgeforderten erleichtert. Wird also die Bewertungseinforderung bereits paraverbal mit Wertung aufgeladen, so könnte der Aufgeforderte seine Zweitbewertung entsprechend der in der Bewertungseinforderung indizierten Wertung zuschneiden, Nichtübereinstimmung vermeiden und möglicherweise eine *Face*-Bedrohung umgehen. Auf eine Einforderung hin realisierte Erstbewertungen in Form einer (subjektivierten) Deklaration mit Rückversicherungssignal werden vom Gegenüber als Zustimmung mit anschließender neuer Erstbewertung, als neue Erstbewertung ohne Zustimmung oder als Erläuterung der Erstbewertung mit anschließender Globalbewertung des Theaterstücks realisiert.

Bei **selbstinitiierten Bewertungen** greift die Möglichkeit, das Gegenüber zu einer Erstbewertung zu verpflichten, nicht. Dennoch stehen den Beteiligten andere **Möglichkeiten zur Verfügung, um mit der potenziellen *Face*-Bedrohung, die mit Erstbewertungen verbunden ist, umzugehen**, etwa die sprachliche Realisierung einer Äußerung, die eine Lesart als Beschreibung oder als Bewertung zulässt, die sprachliche Realisierung in Form eines nicht erfüllten Wunsches oder einer nicht erfüllten Erwartung sowie erlebensdeklarative Äußerungen. Lexikalische Elemente wie Heckenausdrücke dienen der Abschwächung einer Bewertung und der Markierung einer Positionierung als potenziell heikel und *Face*-bedrohend. Auch trägt die äußerungsinitiale, -interne oder -finale Subjektivierung einer Bewertung zur Abschwächung bei, indem durch *finde/fand ich* oder *glaube ich* die Bewertung als nur für den Sprecher gültig und unsicher gerahmt und so weniger angreifbar gemacht wird. Neben Elementen des *Hedgings* und Subjektivierungen greifen die Beteiligten auch auf Markierungen des Nichtwissens wie *weiß nich* oder *keine Ahnung* zurück. Diese Unschärfemarkierer (vgl. König 2014) können einerseits als Disfluenzmarker im Rahmen von Formulierungsarbeit dienen, andererseits auch indizieren, dass den Sprechern weitere Begründungen ihrer Bewertungen, Deutungen oder Beispiele aktuell nicht zugänglich sind. Durch diese Formen der Realisierung von Bewertungen beziehungsweise die Markierung ihrer Bewertungen als heikel indizieren die Beteiligten fortwährend die Prestigeträchtigkeit und die damit verbundene Angreifbarkeit ihrer Positionierungen im Kommunikationsraum „Kunst“ (vgl. Müller/Kluwe 2012: 5).

Neben der Indizierung sprachlicher Vagheit durch die oben genannten sprachlichen Mittel wird auch anhand der **thematischen Verläufe von Bewertungsinteraktionen** nachvollziehbar, wie die Beteiligten mit der potenziellen

Face-Bedrohung und der Gefahr, sich zu blamieren beziehungsweise unangenehm aufzufallen, umgehen (vgl. Filk/Simon 2010, Hausendorf 2005, Schwanitz 1999). Dass bei eingeforderten oder selbstinitiierten Erstbewertungen oftmals Teilaspekte des Theaterstücks (unter anderem das Bühnenbild, einzelne Schauspieler, das Kostüm, die Musik etc.) als Bezugsobjekt in den Fokus der Bewertung genommen werden, die nicht notwendigerweise kunsttheoretisches Wissen erfordern, spricht dafür, dass es sich bei diesen Bezugsobjekten um sichere Themen für einen Einstieg in die Bewertungsinteraktion und Kunstkommunikation handelt. Diese These bestärkt auch die Beobachtung, dass auf ein solches Thema zurückgegriffen wird, wenn beispielsweise Deutungsversuche des im Theaterstück Rezipierten auf einer metareflexiven Ebene ins Stocken geraten. Wird dennoch eine globale beziehungsweise pauschale Vorwegbewertung (vgl. Kindt 2007) vorgenommen, so wird das Bezugsobjekt, oftmals durch die Proform *es/das* vage gehalten, erst im weiteren Verlauf der Bewertungsinteraktion oder gar nicht konkretisiert, und in letzterem Fall stillschweigend vorausgesetzt, dass sich beide Gesprächspartner mit ihren Bewertungen auf dasselbe Objekt beziehen. Auch die Wahl nicht eindeutig negativ oder positiv konnotierter evaluativer Adjektive wie *krass* oder *interessant* kann die Beteiligten (zumindest vorerst) davor schützen, sich hinsichtlich des Bewertungsgegenstands eindeutig positionieren zu müssen.

Wie **thematische und sequenzielle Verläufe** Hand in Hand gehen und wie das Bewerten von den Beteiligten im gemeinsamen Vollzug interaktiv realisiert wird, wurde in Kapitel 8.2 dargestellt. Hinsichtlich der sequenziellen Struktur zeigen sich einige Abweichungen zu den von Pomerantz (1984) sowie Auer und Uhmann (1982) konstatierten Strukturen: In vielen Fällen zieht eine Erstbewertung als zweiten Schritt keine eskalierte, niveaugleiche oder deskalierte Zweitbewertung (mit einer eventuellen Konkretisierung des Bezugsobjekts) nach sich. **Zustimmung** wird stattdessen über minimale Formen wie *ja*, *das stimmt* oder *genau* kommuniziert (vgl. hier auch Lindström/Heinemann 2009). Bleibt eine Reaktion des Gegenübers gänzlich aus, führt dies entweder zu einer Wiederholung der Erstbewertung durch den gleichen Sprecher oder zu einer erneuten Bewertung. Dabei ist ein Wechsel des Bezugsobjekts möglich, zumeist von der globalen Ebene hin zur ästhetisch-performativen Ebene. Dies spricht nochmals dafür, dass in der Perspektive der Beteiligten Teilaspekten des Theaterstücks der Status eines sicheren Bezugsobjekts zugeschrieben wird und ein Wechsel auf die ästhetisch-performative Ebene eine Strategie darstellt, um mit der potentiell heiklen und *Face*-bedrohenden Situation umzugehen. Wird eine **Zweitbewertung** realisiert, so wird dabei möglicherweise ein anderes Bezugsobjekt entweder auf der gleichen oder einer anderen Ebene in den Fokus gerückt. In den analysierten Gesprächen schließen die Beteiligten an

Bewertungen (Wahrnehmungs-)Beschreibungen, einen Abgleich von Wahrnehmungen, Deutungen, Selbstzuschreibungen oder den Übertrag auf die gesellschaftliche Ebene an. Wird von den Beteiligten ein Übertrag im Stück präsentierter Inhalte auf die gesellschaftliche Ebene außerhalb der Welt des Stücks initiiert, schließt sich an eine Bewertung auf der inahltlichen oder ästhetisch-performativen Ebene des Stücks zumeist erst ein Bezug zu eigenen Erfahrungen aus der persönlichen Alltagswelt an, bevor ein Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit vorgenommen wird. Bewertungen dienen den Beteiligten ebenso als Anstoß zur Selbstreflexion (vgl. auch Knape 2016) oder einer szenario-ähnlichen Projektion im Stück aufgeführter Zusammenhänge in die gesellschaftliche Wirklichkeit. Dies gibt einen wichtigen Hinweis auf die **Rolle von Bewertungen für die Aneignung der im Theaterstück rezipierten Inhalte**: Bewertungen können Deutungen, Selbstreflexionen, Projektionen sowie den Übertrag der präsentierten Inhalte auf die Ebene der gesellschaftlichen Wirklichkeit, also die Welt außerhalb des Theaterstücks, initiieren und die Beteiligten dazu anregen, sich selbst und die gesellschaftlichen Verhältnisse in Frage zu stellen sowie sich im gesellschaftlichen Gefüge zu verorten. Bewertungen tragen somit zur expliziten Aneignung des auf der Bühne Präsentierten bei (vgl. Faber 2001). Zudem bietet das Theaterstück mit seinen Inhalten als potenzielle Bewertungsgegenstände den Beteiligten die Gelegenheit, aufgrund divergierender Bewertungen und Meinungen hinsichtlich ihrer Alltagswirklichkeit herrschenden Dissens auszutragen, ohne dass dies mit der „Gefahr eines Konfliktes mit unabsehbaren Konsequenzen" (Lüddemann 2007: 36) verbunden ist.

Dass in den Pausengesprächen eine **Präferenz für Übereinstimmung** vorliegt, wie sie bereits von unter anderem Auer und Uhmann (1982), Pomerantz (1984) sowie Goodwin und Goodwin (1992) für private Alltagsgespräche herausgestellt wurde, wird an der sprachlichen Realisierung von übereinstimmenden und nicht-übereinstimmenden Bewertungen deutlich: Während **übereinstimmende Bewertungen** direkt, ohne Verzögerungen und Abschwächungen realisiert werden, werden **nicht-übereinstimmende Bewertungen** von Disfluenz- beziehungsweise Dispräferenzmarkern (vgl. Stukenbrock 2013) wie Verzögerungen, Pausen, Heckenausdrücken usw. begleitet. Allerdings kann die Präferenz für Übereinstimmung auch in eine Präferenz für Nichtübereinstimmung umschwenken. Ein **Präferenzwechsel** ist dann daran zu erkennen, dass Nichtübereinstimmung direkt und nicht durch Dispräferenzmarker abgeschwächt realisiert wird (vgl. dazu auch Kotthoff 1993 und Lerner 1996).

Nichtübereinstimmung hinsichtlich einer Bewertung tritt in den Pausengesprächen ebenso auf wie Übereinstimmung. Eine Perspektivendivergenz der Beteiligten kann bezüglich der ästhetischen Qualität von Einzelaspekten oder der gesamten Inszenierung des Theaterstücks vorliegen. **Dynamik und Intensität**

von Nichtübereinstimmung können zwischen einer abgeschwächten und einer starken Ausprägung ohne jegliche Abschwächung changieren. Nichtübereinstimmung kann sich über ein gesamtes Gespräch (global) erstrecken oder auf kleinere Episoden (lokal) begrenzt sein. Sie wird nicht aufgelöst, wenn beide Gesprächspartner auf ihren divergierenden Bewertungen beharren, ihr Gegenüber nicht zu einer Zustimmung der Bewertung eines Teilaspekts bewegen können oder dies erst gar nicht versuchen und keine weiteren Maßnahmen ergreifen, die zu einer Konzession des Gegenübers führen könnten. Zudem kann Nichtübereinstimmung aufgelöst werden, indem die Erstbewertenden die Zweitbewertenden durch weitere Argumente doch noch von ihrer Bewertung zu überzeugen versuchen, das heißt zu einer Konzession bewegen und die Bewertung doch noch zustimmungsfähig machen. In diesem Zusammenhang rückt auch der Aspekt der **Begründung einer Bewertung und damit verbunden auch deren Gültigkeit** in den Fokus. Dass Bewertungen nicht notwendigerweise begründet werden müssen, wurde bereits in Kapitel 2.1.2 – allerdings für das Bewerten allgemein – ausgeführt. Wie sieht es nun aber in den vorliegenden Pausengesprächen aus, die in einem semi-institutionellen und semi-öffentlichen Rahmen stattfinden, und in denen es auch darum geht, Wissen zu demonstrieren und sich als gebildet darzustellen?

Vor dem Hintergrund der im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit dargestellten Analyseergebnisse sind die bereits in Kapitel 2.1.2 dargelegten folgenden beiden Positionen von Ripfel und Keller kritisch zu betrachten. Nach Ripfel (1987) erscheint die Kompetenz des bewertenden Sprechers, die auf seinen Erfahrungen, Kenntnissen oder Fähigkeiten basieren kann, dafür ausschlaggebend zu sein, ob seinem Urteil Gültigkeit zugeschrieben wird oder nicht. Außerdem spielt für Ripfel (1987) der Faktor eine Rolle, inwiefern Bewertungen rational erklärbar und begründbar sind, das heißt inwiefern die der Bewertung zugrunde liegende Vergleichsbasis offengelegt wird. Die rationale Erklärbarkeit und Begründbarkeit von Bewertungen stellt bei Geschmacksurteilen allerdings ein Problem dar, da die dem Geschmacksurteil zugrunde liegenden Wertvorstellungen nicht notwendigerweise für andere relevant sind (vgl. Ripfel 1987) oder, so Keller (2008), Geschmacksurteile nicht das Ergebnis einer reflektierten Abwägung sind und die dem Geschmacksurteil zugrunde liegenden Wahrheitsbedingungen einzig und allein dem Sprecher zugänglich sind. Diese Standpunkte lassen sich im Zuge der Beantwortung der oben aufgeworfenen Frage den Ergebnissen der in dieser Arbeit durchgeführten Analyse folgendermaßen gegenüberstellen: Erstens wird in den Pausengesprächen **die mit den Bewertungen beanspruchte Gültigkeit** bereits in der Realisierung der Bewertung durch eine äußerungsinitial, -intern oder -final vorgenommene Subjektivierung indiziert (siehe Kapitel 7.1). Inwiefern die Bewertung für andere gültig ist, wird also be-

reits von den Bewertenden vorweggenommen (dies gilt auch im Fall der nachträglichen Subjektivierung von Bewertungen in Form einer Prädikation, die vorerst einen Allgemeingültigkeitsanspruch erheben). Zweitens werden **Bewertungen in den vorliegenden Gesprächen in großen Teilen begründet**, ohne dass die Beteiligten ihre Äußerungen – etwa durch die Konjunktion *weil* – explizit als Begründung rahmen.

Als **Begründungen** werden von den Beteiligten

- Belehrungen,
- Erlebensdeklarationen,
- Erfahrungsbeschreibungen und Moralisierungen,
- Beispiele,
- Projektionen,
- Vergleiche und Kontrastierungen sowie
- Geschmacksbekundungen

angeführt. Diese Begründungen können dazu führen, das Gegenüber von einer Bewertung zu überzeugen, ohne dass explizit eine Vergleichsbasis oder Wertmaßstäbe offengelegt werden (siehe Kapitel 7.5). Drittens werden auch Geschmacksurteile (teilweise explizit durch *weil*) begründet, beispielsweise durch eine reflektierte Abwägung im Rahmen einer Selbstzuschreibung, die den anderen Beteiligten die dem Geschmacksurteil zugrunde liegenden „Wahrheitsbedingungen" (vgl. Keller 2008) zugänglich und so die Bewertung nachvollziehbar macht (siehe Kapitel 7.5).

Dass es in keinem der Gespräche zu einer ernsthaften Auseinandersetzung aufgrund divergierender Bewertungen kommt – im Gegensatz zu privaten Alltagsgesprächen, in denen es durchaus zu Streit und zur Eskalation kommen kann (vgl. Keppler 1994) – spricht für den bereits in Kapitel 4.2 angesprochenen **kooperativen Charakter der Pausengespräche** (vgl. auch Habscheid 2018). Dieser kooperative Charakter wird von den Beteiligten etabliert, indem sie

1. sich selbst oder den anderen als relativen Laien beziehungsweise Experten positionieren,
2. Nichtübereinstimmung aushandeln, ohne diese auf die persönliche Ebene zu übertragen, oder nicht überwindbare divergierende Bewertungen aushalten und damit auch keine Abgrenzung nach innen, das heißt von den anderen Beteiligten innerhalb der Gesprächsgruppe forcieren,
3. ihren Gesprächspartnern (neue) Beteiligungsmöglichkeiten einräumen, wenn diese sich (beispielsweise aufgrund von Nichtwissen) Bewertungs- und Deutungsaushandlungen entziehen (siehe Kapitel 8.2 und 8.3),
4. Nichtwissen explizieren und sich (teils ohne dies eingefordert zu haben) belehren lassen,

5. Wissensasymmetrien durch Belehrungen oder Erfahrungsschilderungen zu beheben versuchen und
6. so mit der Praxis der Kunstkommunikation weniger Vertraute sukzessive an diese Praxis heranführen (siehe Kapitel 8).

Mit dem Bewerten ist, das wurde bereits deutlich, auch das **Demonstrieren und Aushandeln von Wissen beziehungsweise des Wissensstatus** der Interagierenden (vgl. Deppermann 2015) verbunden. In Kapitel 4.2 wurde mit Steinig (2016: 71) darauf verwiesen, dass die Demonstration von Wissen einen wichtigen Bestandteil bildungssprachlichen Handelns ausmacht. Sich als gebildet zu positionieren impliziert auch, über Strategien zu verfügen, mit Nichtwissen umzugehen (vgl. Steinig 2016: 71). Wie die Beteiligten in den dieser Arbeit zugrunde gelegten Pausengesprächen mit (aufgedecktem) Nichtwissen im Kontext der Kunstkommunikation umgehen und inwiefern sie Wissen in ihren Bewertungsinteraktionen überhaupt relevant setzen („doing gebildet“, Steinig 2016), konnte in Kapitel 8.2 und 8.3 vor allem anhand der Analyse von Verläufen von Bewertungsinteraktionen und der Aushandlung nichtübereinstimmender Bewertungen nachgezeichnet werden.

Das **Pausengespräch als Teil der geselligen Veranstaltung** des Theaterbesuchs ermöglicht es, Wissen auszutauschen, voneinander zu lernen und mit dem heiklen, potenziell *Face*-bedrohenden und prestigeträchtigen Charakter der Praxis der Kunstkommunikation umzugehen. Die örtlichen Gegebenheiten bieten zum einen Infrastrukturen, um sich von der möglicherweise anstrengenden und belastenden Rezeptionserfahrung zu erholen (siehe Kapitel 8.4.1 und Habscheid/Linz 2018), zum anderen liefern sie den Beteiligten Material für scherzhafte Kommunikation, den Wechsel hin zu Small Talk-Themen (im weiteren Sinne), die der Beziehungsgestaltung dienen (siehe Kapitel 4.1 sowie Habscheid 2018) und die Beteiligten von einer fortwährenden Aufrechterhaltung der Kunstkommunikation entbinden können. Auch die in einigen Gesprächen extensiv genutzte Ressource der Reinszenierung rezipierter Inhalte, indem sich die Beteiligten unter anderem in das von ihnen rezipierte Theaterstück projizieren und dort die Rolle einer Figur übernehmen, um diese einer Bewertung zugänglich zu machen oder eine Bewertung zu begründen, dient der humorvollen Unterhaltung aller am Gespräch Beteiligten. Zudem tragen die Reinszenierungen zur psychischen Entlastung der Sprecher bei, die während der Rezeption des Theaterstücks in dieser exaltierten Form nicht möglich ist.

Die institutionell bedingte **zeitliche Begrenzung der Theaterpause** kann allerdings auch dazu führen, dass der Austausch über das gerade im Theaterstück Rezipierte von den Beteiligten abgebrochen wird und so für die Aneignung des Rezipierten unter anderem relevante Bewertungs- und Deutungsaushandlungen

nicht zu Ende geführt werden (können). Die Reaktion der Beteiligten auf das Pausenende, das durch ein akustisches Signal, die Ankündigung einer Theatermitarbeiterin oder durch das Fortführen des Theaterstücks im Foyer markiert wird, indiziert ihre Überraschung (siehe Kapitel 8.4.1) und dass das Pausenende für sie nicht exakt vorhersehbar ist (vgl. auch Habscheid/Linz 2018). Die Analyse der Beispiele in Kapitel 8.4.1 hat gezeigt, dass die Markierung des **Pausenendes nicht notwendigerweise zu einem Abbruch des aktuell behandelten Themas führen muss**, sondern dass dieses – beispielsweise im Falle des Fortführens des Theaterstücks im Foyer – als **Ressource für die Initiierung einer neuen Bewertungsinteraktion** dienen kann. Selbstinitiierte Ausstiege aus der Bewertungsinteraktion werden in den in Kapitel 8.4.2 angeführten Beispielen durch Disfluenzmarker eingeleitet und mit einem Themenwechsel (unter anderem mit Bezug auf private Aspekte oder die mit der sozialen Veranstaltung zusammenhängenden Umstände der Gespräche, zum Beispiel das Versorgen mit Getränken, die Positionierung im Theatergebäude, andere anwesende Personen) vollzogen. Die beim Ausstieg von den Beteiligten als abgeschlossen gerahmte Bewertungsinteraktion kann im weiteren Gesprächsverlauf wieder aufgegriffen werden.

Bewertungsinteraktionen in der Pause zwischen den Teilen eines Theaterstücks unterscheiden sich von Bewertungsinteraktionen in Gesprächen im Anschluss an die gesamte Rezeption eines Theaterstücks in nur wenigen Punkten: Eine endgültige Bewertung des gesamten Theaterstücks ist erst im Anschluss an die gesamte Rezeption möglich. Das heißt, dass es möglicherweise dazu kommen kann, dass bereits in der Pause realisierte Pauschalbewertungen der erst in Teilen rezipierten Inszenierung im Anschluss an die Gesamtrezeption revidiert werden (vgl. Hrncal/Gerwinski 2015). Des Weiteren wägen die Beteiligten in der Pause im Falle einer (extrem) negativen Gesamtbewertung ab, ob sie sich den zweiten Teil des Stücks überhaupt noch anschauen (siehe Kapitel 8.4.1). Dieser Punkt ist in den Gesprächen im Anschluss an die Gesamtrezeption des Theaterstücks obsolet. In Gesprächen in der Pause des Theaterstücks finden ferner Projektionen der weiteren Inszenierung des Theaterstücks statt oder es werden Wünsche über die Art und Weise des weiteren Verlaufs des Theaterstücks geäußert.

Die Analyse von Bewertungsinteraktionen hat gezeigt, dass das **Bewerten für die an den Pausengesprächen Beteiligten eine zentrale kommunikative Aufgabe darstellt** und somit nicht nur bei der Aneignung bildender Kunst, sondern auch bei der Aneignung performativer Kunst eine tragende Rolle spielt. Die **Aneignung durch Bewertungen** geschieht nicht nur stillschweigend (vgl. Schwanitz 1999) während der Rezeption des Theaterstücks, sondern auch und vor allem in der gemeinsamen Anschlusskommunikation

mit anderen. Diese Anschlusskommunikation zeichnet sich, so wurde deutlich, durch einen höchst kooperativen und vergemeinschaftenden Charakter aus, indem sich die Beteiligten bei der Aneignung unterstützen: Sie beheben Wissensasymmetrien und integrieren ihre Gesprächspartner (wieder) in die Kommunikation über Kunst, wenn diese Schwierigkeiten zeigen, mitzuhalten (vgl. Steinig 2016). Auch lassen sie sich an ihrem inneren Erleben während der Rezeption des Theaterstücks teilhaben. Pausengespräche stellen somit nicht nur für die Aneignung des Theaterstücks, sondern auch für die **Konstitution des Theaters** einen wichtigen Teil dar: Indem die Beteiligten die Pausengespräche nutzen, um das im Theaterstück Präsentierte mit ihren eigenen Erfahrungen und der gesellschaftlichen Realität in Verbindung zu bringen, sich selbst und ihre Rolle in der Gesellschaft zu reflektieren und in Frage zu stellen, Lernprozesse zu ermöglichen und an die Praxis der Kunstkommunikation heranzuführen, setzen sie selbst die Bedeutung beziehungsweise den Nutzen des Theaters für ihre eigene Alltagswirklichkeit relevant.

Mit den vorangehend dargestellten Ergebnissen knüpft die vorliegende Arbeit an Forschungsarbeiten zu konversationsanalytischen Studien von alltäglichen privaten und institutionellen Bewertungsinteraktionen an und erweitert die in ihnen gewonnenen Erkenntnisse um einen weiteren, bisher in der Konversationsanalyse noch nicht erforschten institutionellen Bereich. So konnten einige der von Pomerantz (1984) sowie Auer und Uhmann (1982) konstatierten strukturellen Ausprägungen von Bewertungsinteraktionen, wie eine Präferenz für Übereinstimmung oder eine konditionelle Relevantsetzung einer Zweitbewertung durch eine Erstbewertung bestätigt werden, andere hingegen in Teilen widerlegt oder erweitert werden: Die Präferenz für Übereinstimmung ist in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Gesprächen kein grundlegendes konversationelles Prinzip, Bewertungseinforderungen können aufgrund ihrer prosodischen Konturierung bereits Erstbewertungen indizieren und Erstbewertungen müssen nicht notwendigerweise mit einer Zweitbewertung quittiert werden (siehe dazu auch Kapitel 2.3.2).

Ferner erweitert die vorliegende Arbeit den Erkenntnisstand zum Bewerten als eine zentrale Aufgabe in der Praxis der Kunstkommunikation. Während sich bei parallel zur Betrachtung eines Kunstwerks stattfindenden Bewertungsinteraktionen das Bezugsobjekt im gemeinsamen Wahrnehmungsraum der Interagierenden befindet und die Betrachter fortwährend (unter anderem auch durch Zeigegesten) darauf verweisen können, sind in der Anschlusskommunikation im Theaterpausengespräch Verweise auf das Bezugsobjekt nur retrospektiv möglich. Dies führt dazu, dass das Bezugsobjekt der Bewertung in vielen Fällen zuerst rekonstruiert werden muss (vgl. Schlinkmann 2018), um es einer Bewertung zugänglich machen zu können. Auch für den Forschungsstand der zumindest nur semi-öffentlichen, nicht-professionellen Alltagskommunikation über Kunst (im weiteren Sinne)

leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag, indem sie ein die bisherigen Erkenntnisse erweiterndes Spektrum an Charakteristika von Bewertungsinteraktionen sowie an sprachlichen Mitteln zur Realisierung des Bewertens aufzeigt.

Über die in bisherigen gesprächsanalytischen Studien und linguistischen Untersuchungen zum Bewerten in der Kunstkommunikation hinaus ist eine durch die Untersuchung von Bewertungsinteraktionen in den vorliegenden Gesprächen zentrale Erkenntnis der Arbeit, dass Bewertungsinteraktionen zwar mit dem **Verpflichten** (zum Beispiel durch Bewertungseinforderungen) und damit verbundenen *Face*-Bedrohungen einhergehen, aber auch mit dem **Ermöglichen und Entlasten**: Bewertungsinteraktionen dienen nicht nur der Aushandlung von Bewertungen, Haltungen und Positionierungen, sondern ermöglichen es auch, voneinander zu lernen, begünstigen den Abbau von Wissensasymmetrien und tragen neben der Aneignung des Rezipierten auch zur Aneignung von Praktiken der Kunstkommunikation bei. Es geht also in der innerhalb der Gesprächsgruppe stattfindenden Kunstkommunikation nicht um eine Distinktion nach innen, sondern um **Vergemeinschaftung** und auch um das **Weitergeben von (Insider-)Wissen**. Dass dabei das Pausengespräch durch theatrale Reinszenierungen, die der Bewertung oder Begründung einer Bewertung dienen können, als Bühne genutzt wird, zeigt, dass es im Rahmen geselliger Interaktion und auch im Rahmen von Bewertungsinteraktionen ebenso um das **Sich-Vergnügen** geht. Das Vergnügliche am Bewerten und damit auch an der sozialen Veranstaltung des Theaterbesuchs wird so von den Beteiligten selbst gemeinsam kommunikativ etabliert (vgl. Klemm 2001: 105; siehe auch Kapitel 3.1). Die Theaterpause als Bestandteil der Instituion des Theaters ermöglicht es den Beteiligten, Anschlusskommunikation über das Rezipierte zu betreiben, und kann sie auch von Zugzwängen entlasten, die mit der Kunstkommunikation verbunden sind. Schließlich können sich die Beteiligten auch selbst innerhalb der Bewertungsinteraktionen entlasten, indem sie einen Themenwechsel (auf ein anderes Bezugsobjekt) initiieren und so neue Beteiligungsmöglichkeiten schaffen.

Mit den vorangehend dargestellten Ergebnissen bildet die Arbeit zugleich einen Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen: Um das Erhebungsdesign möglichst wenig invasiv zu gestalten, wurde auf Videoaufnahmen verzichtet und auf Audioaufnahmen zurückgegriffen (vgl. Kapitel 6.3). Entsprechend konnten bei der Analyse der Bewertungsinteraktionen lediglich verbale und paraverbale Ausprägungen berücksichtigt werden. Aufgrund der prosodischen Konturierung einiger Bewertungen beziehungsweise Bewertungseinforderungen in den analysierten Beispielen ist davon auszugehen, dass Bewertungen oder Bewertungseinforderungen nicht nur durch explizit verbale sowie paraverbale Elemente realisiert werden, sondern dass ebenso nonverbal Wertung indiziert werden kann, ohne diese verbalisieren zu müssen. Anknüpfend an die in dieser Arbeit durchgeführten Analysen

würde sich eine multimodale Analyse des vorliegenden Gesprächstyps anbieten, um – ähnlich wie Lindström und Mondada (2009) – herausstellen zu können, wie auch körperlich (beispielsweise durch Mimik, Gestik und Blick) Bewertungen realisiert werden.

In der Forschung zur Kunstkommunikation versuchen jüngere Studien (vgl. Müller/Stegmeier 2016) nachzuzeichnen, wie Kunstkommunikation und -aneignung nicht nur in situ vor dem Kunstwerk und interaktiv mit anderen, sondern auch online stattfinden kann, indem sich die Betrachter beispielsweise durch ein Selbstportrait vor dem Kunstwerk, begleitet von einem kurzen Statement und/oder Hashtags in sozialen Netzwerken positionieren. Hier wäre ebenfalls eine sich an die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse anschließende Untersuchung denkbar, die nach spezifischen Ausprägungen von Bewertungen und Bewertungsinteraktionen fragt, die in der online stattfindenden Kunstkommunikation im Anschluss an die Rezeption eines Theaterstücks realisiert werden.

Schließlich wäre in Anlehnung an die Rezeptionsstudie von Johanson und Glow (2015) (siehe Kapitel 3.2) eine gesprächsanalytisch vorgehende Vergleichsstudie mit Teilnehmern interessant, die nicht über die Vertrautheit mit der sozialen Veranstaltung des Theaterbesuchs und Kompetenzen zu deren Bewältigung verfügen, wie dies etwa bei den Beteiligten an den in dieser Arbeit analysierten Gesprächen der Fall ist. Eine solche Studie könnte weitere Erkenntnisse für die Frage nach der Rolle des Publikums für das Theater bereithalten.

10 Literaturverzeichnis

Adamzik, Kirsten (1984): Sprachliches Handeln und sozialer Kontakt. Zur Integration der Kategorie ‚Beziehungsaspekt' in eine sprechakttheoretische Beschreibung des Deutschen. Tübingen: Narr.

Arundale, Robert B. (2010): Constituting face in conversation: Face, facework, and interactional achievement. In: Journal of Pragmatics 42, 2078–2105.

Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: Studium Linguistik 19, 22–47.

Auer, Peter (1993): Zur Verbspitzenstellung im gesprochenen Deutsch. In: Deutsche Sprache 21(3), 193–222.

Auer, Peter und Susanne Uhmann (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: Deutsche Sprache 1, 1–32.

Ayaß, Ruth (1993): Auf der Suche nach dem verlorenen Zuschauer. In: Holly, Werner und Ulrich Püschel (Hrsg.): Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 27–41.

Ayaß, Ruth (2008): Konversationsanalyse. In: Sander, Uwe, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, 346–350.

Ayaß, Ruth (2011): Kommunikative Gattungen, mediale Gattungen. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Typologien der Kommunikation. Berlin: de Gruyter, 275–295.

Ayaß, Ruth (2012): Communicative actvities during the television reception. General and genre specific structures of recipients' talk. In: Ayaß, Ruth und Cornelia Gerhardt (Hrsg.): The appropriation of media in everyday life. Amsterdam: Benjamins, 23–46.

Ayaß, Ruth und Cornelia Gerhardt (2012): Introduction. Media appropriation and everyday life. In: Ayaß, Ruth und Cornelia Gerhardt (Hrsg.): The appropriation of media in everyday life. Amsterdam: Benjamins, 1–15.

Baecker, Dirk (2005): Kunst, Theater und Gesellschaft. In: „dramaturgie". Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft. Heft 2, 9–15.

Baldauf, Heike (2001): Strukturen und Formen des fernsehbegleitenden Sprechens. In: Holly, Werner, Ulrich Püschel und Jörg Bergmann (Hrsg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 61–82.

Baldauf-Quilliatre, Heike (2012): ‚Das ist X': Ein Format expliziter Bewertungen und seine Varianten. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.): Zukunftsfragen der Germanistik. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2011 mit den Partnerländern Frankreich, Belgien, Niederlande, Luxemburg, 210–224.

Bayer, Klaus (1982): Mit Sprache bewerten. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Heft 53, 15–25.

Bergmann, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter und Hugo Steger (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 9–51.

Bergmann, Jörg R. (1988): Haustiere als kommunikative Ressourcen. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Kultur und Alltag (=Soziale Welt, Sonderband 6). Göttingen: Schwarz, 299–312.

Bergmann, Jörg R. (1990): On the local sensitivity of conversation. In: Markovà, Ivana und Klaus Foppa (Hrsg.): In the Dynamics of Dialogue. New York u.a.: Harvester Wheatsheaf, 201–226.

Open Access. © 2020 Christine Hrncal, publiziert von De Gruyter. CC BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110664546-010

Bergmann, Jörg R. (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, Gerd und Franz Hundsnurscher (Hrsg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, 3–16.

Bergmann, Jörg R. (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 919–927.

Bergmann, Jörg R. (2018): On Goodwin and his Co-Operative Action. In: Media in Action. Interdisciplinary Journal on Cooperative Media (1), 235–244. Online unter: https://www001.zimt.uni-siegen.de/ojs/index.php/mia/article/view/41 (07.11.2019).

Besthorn, Marit, Jan Gerwinski und Stephan Habscheid (2018): Methodik I: Erhebung, Aufbereitung, Archivierung, Datenschutz, gesprächslinguistische Auswertung und praxeologische Theoriebildung. In: Gerwinski, Jan, Stephan Habscheid und Erika Linz (Hrsg.): Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause. Berlin: de Gruyter, 71–104.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1992): Von der Regel zu den Strategien. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Rede und Antwort. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 79–98.

Brown, Penelope und Stephen C. Levinson (1987): Politeness. Some universals in language usage. (=Studies in Interactional Sociolinguistics 4). Cambridge: Cambridge University Press.

Bruder, Kurt A. und Ozum Ucok (2000): Interactive Art Interpretation: How Viewers Make Sense of Paintings in Conversation. In: Symbolic Interaktion 23 (4),337–358.

Brünner, Gisela (1987): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Burger, Harald (2005): Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. Berlin: de Gruyter.

Charlton, Michael und Michael Klemm (1998): Fernsehen und Anschlußkommunikation. In: Klingler, Walter, Gunnar Roters und Oliver Zöllner (Hrsg.): Fernsehforschung in Deutschland. Themen – Akteure – Methoden. (=Südwestfunk Schriftenreihe Medienforschung Bd. 4). Baden Baden: Nomos, 709–727.

Clemen, Gudrun (1997): The Concept of Hedging: Origins, Approaches and Definitions. In: Markkanen, Raija und Hartmut Schröder (Hrsg.): Hedging and Discourse. Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts. Berlin: de Gruyter, 235–248.

Clift, Rebecca (2016): Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Coupland, Justine, Nikolas Coupland und Jeffrey D. Robinson (1992): „How are you?“: Negotiating phatic communion. In: Language in Society 21. Cambridge: Cambridge University Press, 207–230.

Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, 96–124. Online unter: http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf (28.11.2019).

Deppermann, Arnulf (2001): Gesprächsanalyse als explikative Konstruktion – Ein Plädoyer für eine reflexive ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Iványi, Zsuzsanna und András Kertész (Hrsg.): Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. (=MetaLinguistica 10). Frankfurt a.M.: Lang, 43–73.

Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Deppermann, Arnulf (2015): Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. In: Interaction and Linguistic Structures (InList) 57, 1–31. Online unter: http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/57/inlist57.pdf (30.07.2019).

Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken (=Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache). Berlin: de Gruyter, 1–23.

Drew, Paul (2012): Wissensasymmetrien in (alltags-)sprachlichen Interaktionen. In: Ayaß, Ruth und Christian Meyer (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Festschrift für Jörg Bergmann. Wiesbaden: VS Verlag, 151–180.

Drew, Paul und John Heritage (1992): Analyzing talk at work: an introduction. In: Drew, Paul und John Heritage (Hrsg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 3–65.

Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein (1977): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in Unterrichtssituationen. München: Wilhelm Fink Verlag.

Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans P., Helmuth Henne und Herbert E. Wiegand (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer, 338–345.

Faber, Marlene (2001): Medienrezeption als Aneignung. In: Holly, Werner, Ulrich Püschel und Jörg Bergmann (Hrsg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 25–40.

Fasulo, Alessandra und Chiara Monzoni (2009): Assessing Mutable Objects: A Multimodal Analysis. In: Lindström, Anna und Lorenza Mondada (Hrsg.): Assessments in Social Interaction. Philadelphia: Routledge, 362–376.

Feilke, Helmuth und Angelika Linke (2009): Oberfläche und Performanz – Zur Einleitung. In: Linke, Angelika und Helmuth Feilke (Hrsg.): Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt. Berlin: de Gruyter, 3–17.

Fetzer, Anita (2000): ‚Was muss ich machen, wenn ich will, dass der das da macht?' Eine interpersonal orientierte Gesprächsanalyse von ExpertInnen/Laien-Kommunikation. In: Linguistik Online 5(1). Online unter: http://www.linguistik-online.net/1_00/FETZER2.HTM (30.07.2019).

Fiehler, Reinhard (1990): Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Berlin: de Gruyter.

Fiehler, Reinhard (2005): Erleben und Emotionalität im Arzt-Patienten-Gespräch. In: Netses, Mechthild, Susanne Ditz und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde. Ein interdisziplinärer Ansatz zur verbalen Intervention. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 120–136.

Fiehler, Reinhard (2014): Systematische Zusammenhänge zwischen kommunikativem Verhalten und Emotionen. Allgemeine Beobachtungen und Reflexionen am Beispiel der Kommunikationssituation Predigt. In: Deeg, Alexander (Hrsg.): Erlebnis Predigt. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 36–60.

Fienemann, Jutta (2006): Erzählen in zwei Sprachen. Diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch. Münster: Waxmann.

Filk, Christian und Holger Simon (2010): „Wie ist Kunst möglich?“ Zur Konstitution von Kunstkommunikation. In: Filk, Christian und Holger Simon (Hrsg.): Kunstkommunikation. „Wie ist Kunst möglich?“ Beiträge zu einer systemischen Medien- und Kunstwissenschaft. Berlin: Kadmos, 17–35.
Finegan, Edward (1995): Subjectivity and subjectivisation: an introduction. In: Stein, Dieter und Susan Wright (Hrsg.): Subjectivity and subjectivisation. Linguistic perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1–15.
Fischer, Rotraut (1992): Disfluenz als Kontextualisierungshinweis in telefonischen Beratungsgesprächen im Rundfunk. (=Arbeitspapier 23 des Projekts „Kontextualisierung durch Rhythmus und Intonation“). Konstanz: Universität Konstanz.
Gardt, Andreas (2008): Kunst und Sprache. Beobachtungen anlässlich der documenta 12. In: Barsch, Achim, Helmut Scheuer und Georg-Michael Schulz (Hrsg.): Literatur – Kunst – Medien. Festschrift für Peter Seibert zum 60. Geburtstag. München: Peter Lang, 201–224.
Gardt, Andreas (2012): Zur Rhetorik des Kunstdiskurses. In: Müller, Marcus und Sandra Kluwe (Hrsg.): Identitätsentwürfe in der Kunstkommunikation. Berlin: de Gruyter, 47–65.
Garfinkel, Harold (1960/2012): Die rationalen Eigenschaften von wissenschaftlichen und Alltagsaktivitäten. In: Ayaß, Ruth und Christian Meyer (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Festschrift für Jörg Bergmann. Wiesbaden: VS Verlag, 41–57.
Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
Gerwinski, Jan, Stephan Habscheid und Erika Linz (2018): Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause. Berlin: de Gruyter.
Gerwinski, Jan und Erika Linz (2018): Methodik 2: Gesprächsrahmen in offenen Aufnahmesituationen. In: Gerwinski, Jan, Stephan Habscheid und Erika Linz (Hrsg.): Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause. Berlin: de Gruyter, 105–163.
Girnth, Heiko (1993): Unzutreffende Tatsachenbeschreibungen oder warum Politiker nicht lügen können. In: Der Sprachdienst 2, 59–61.
Goffman, Erving (1967): On Face-Work. In: Goffman, Erving (Hrsg.): Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior. Chicago: Aldine Publishing, 5–45.
Goffman, Erving (1974): Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. Cambridge/MA: Harvard University Press.
Goodwin, Charles (2018): Co-operative Action. New York, NY: Cambridge University Press.
Goodwin, Charles und Marjorie Harness Goodwin (1987): Concurrent Operations on Talk: Notes on the Interactive Organization of Assessments. In: IPRA Papers in Pragmatics 1(1), 1–54.
Goodwin, Charles und Marjorie Harness Goodwin (1992): Assessments and the construction of context. In: Duranti, Alessandro und Charles Goodwin (Hrsg.): Rethinking context. Language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 147–189.
Goodwin, Charles und John Heritage (1990): Conversation Analysis. In: Annual Review of Anthropology. Volume 19, 283–307.
Groß, Alexandra und Inga Harren (2016): Einleitung: Wissen in institutioneller Interaktion. In: Groß, Alexandra und Inga Harren (Hrsg.): Wissen in institutioneller Interaktion. (=Forum Angewandte Linguistik (F.A.L.) 55). Berlin u.a.: Peter Lang, 7–25.
Gruber, Helmut (1993): Öffentlicher Dissens. Analyse dissenter Sequenzen in einer Club 2 Diskussion. In: Wiener linguistische Gazette 47, 1–27.

Gruber, Helmut (1996): Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskursform. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Gülich, Elisabeth und Lorenza Mondada (2008): Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen. Tübingen: Niemeyer.
Günthner, Susanne (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen: Niemeyer.
Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 3, 59–80. Online unter: http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2002/ga-guenthner.pdf (30.07.2019).
Günthner, Susanne (2011): Sprache und Sprechen im Kontext kultureller Praktiken. Facetten einer Anthropologischen Linguistik. In: Meyer, Silke und Armin Owzar (Hrsg.): Disziplinen der Anthropologie. Münster: Waxmann, 121–144.
Günthner, Susanne (2017): Diskursmarker in der Interaktion – Formen und Funktionen univerbierter *guck mal*- und *weißt du*-Konstruktionen. In: Blühdorn, Hardanik et al. (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 103–130.
Günthner, Susanne und Hubert Knoblauch (1994): „Forms are the food of faith“: Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46(4),693–723.
Habermas, Jürgen (2006): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Mit einem Vorwort zur Neuauflage 1990. Neudruck. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Habscheid, Stephan (2011): Das halbe Leben. Ordnungsprinzipien einer Linguistik der Kommunikation – Zur Einleitung in den Band. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: de Gruyter, 3–29.
Habscheid, Stephan (2016): Handeln in Praxis. Hinter- und Untergründe situierter sprachlicher Bedeutungskonstitution. In: Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke und Angelika Linke (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken (=Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache). Berlin: de Gruyter, 127–151.
Habscheid, Stephan (2018): Konversation, Small Talk, ‚Bildungssprache‘. In: Gerwinski, Jan, Stephan Habscheid und Erika Linz (Hrsg.): Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause. Berlin: de Gruyter.
Habscheid, Stephan et al. (2016): Einleitung. In: Habscheid, Stephan et al. (Hrsg.): Alltagspraktiken des Publikums: Theater, Literatur, Kunst, Populärkultur. (=Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 182). Stuttgart/Weimar: Springer/Metzler, 463–468.
Habscheid, Stephan und Erika Linz (2018): Foyer, Pause, Interaktion und Kultur: Zur Einleitung in den Band. In: Gerwinski, Jan, Stephan Habscheid und Erika Linz (Hrsg.): Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause. Berlin: de Gruyter, 1–16.
Hagemann, Jörg (2013): Vorwissen aktivieren. Einige Beispiele für eine flankierende kommunikative Praktik im Kunstvermittlungsprozess. In: Roll, Heike und Constanze Spieß (Hrsg.): Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst. (=Osnabrücker Sprachbeiträge zur Sprachtheorie 84). Osnabrück: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 15–36.

Hanks, William F. (1996): Language & Communicative Practices. Colorado: Westview Press.
Hartung, Martin (2000): Überlegungen zur Untersuchung von Bewertungsprozessen in Gesprächen. In: Warnke, Ingo (Hg.): Schnittstelle Text – Diskurs. Frankfurt: Lang. 119–131.
Hausendorf, Heiko (2005): Die Kunst des Sprechens über Kunst – Zur Linguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Klotz, Peter und Christine Lubkoll (Hrsg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br.: Rombach Litterae, 99–133.
Hausendorf, Heiko (2007): Die Sprache der Kommunikation und ihre interdisziplinäre Relevanz. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München: Fink, 17–51.
Hausendorf, Heiko (2011): Kunstkommunikation. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Handlungsmuster, Textsorten, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: de Gruyter, 509–535.
Hausendorf, Heiko (2012): Soziale Positionierungen im Kunstbetrieb. Linguistische Aspekte einer Soziologie der Kunstkommunikation. In: Müller, Marcus und Sandra Kluwe (Hrsg.): Identitätsentwürfe in der Kunstkommunikation. Studien zur Praxis der sprachlichen und multimodalen Positionierung im Interaktionsraum ‚Kunst'. Berlin: de Gruyter, 93–123.
Hausendorf, Heiko und Marcus Müller (2016): Formen und Funktionen der Sprache in der Kunstkommunikation. In: Hausendorf, Heiko und Marcus Müller (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation. Berlin: de Gruyter, 3–48.
Hausendorf, Heiko et al. (2017): Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift. Berlin: de Gruyter.
Heath, Christian (1992): Diagnosis and assessment in the medical consultation. In: Drew, Paul und John C. Heritage (Hrsg.): Talk at Work: Interaction in Institutional Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 235–267.
Herbig, Albert und Barbara Sandig (1994): Das kann doch wohl nur ein Witz sein! Argumentieren, Bewerten und Emotionalisieren im Rahmen persuasiver Strategien. In: Moilanen, Markku und Liisa Tiittula (Hrsg.): Überredung in der Presse. Texte, Strategien, Analysen. Berlin: de Gruyter, 59–98.
Heritage, John (1984): Garfinkel and Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
Heritage, John und Geoffrey Raymond (2005): The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. In: Social Psychology Quarterly 86(1), 15–38.
Hettlage, Robert (1991): Rahmenanalyse – oder die innere Organisation unseres Wissens um die Ordnung der sozialen Wirklichkeit. In: Hettlage, Robert und Karl Lenz (Hrsg.): Erving Goffman: ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation. Bern: Haupt, 95–154.
Hewitt, John P. und Randall Stokes (1975): Disclaimers. In: American Sociological Review 40 (1),1–11.
Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
Hills, Matt (2017): Popular Theatre and its ‚Invisible' Fans. Fandom as External/Internal to the Theatrical Field. In: Knipp, Raphaela, Stephan Habscheid und Christine Hrncal (Hrsg.): Konstruktionen des Publikums. (=Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 47(4)). Stuttgart: J.B. Metzler, 487–503.
Holly, Werner (2001): Der sprechende Zuschauer. In: Holly, Werner, Ulrich Püschel und Jörg Bergmann (Hrsg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 11–24.

Holly, Werner und Ulrich Püschel (Hrsg.) (1993): Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Holly, Werner, Peter Kühn und Ulrich Püschel (1984): Für einen „sinnvollen" Handlungsbegriff in der linguistischen Pragmatik. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik (ZGL) 12, 275–312.

Holly, Werner, Ulrich Püschel und Jörg Bergmann (Hrsg.) (2001): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Holmes, Janet (2005): When small talk is a big deal: Sociolinguistic challenges in the workplace. In: Long, Michael H. (Hrsg.): Second Language Needs Analysis. New York: Cambridge University Press, 344–372.

Hörning, Karl H. und Julia Reuter (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript Verlag.

Hrncal, Christine (2018): Bewertungsinteraktionen. In: Gerwinski, Jan, Stephan Habscheid und Erika Linz (Hrsg.): Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause. Berlin: de Gruyter, 235–300.

Hrncal, Christine und Jan Gerwinski (2015): Bewertungstransformationen in der Anschlusskommunikation im Theater. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Bewerten im Wandel. (=Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 177). Stuttgart: Metzler, 46–65.

Hutchby, Ian und Robin Wooffitt (2012): Conversation Analysis. Second Edition. Cambridge: Polity Press.

Imo, Wolfgang (2006): „Da hat des kleine *glaub* irgendwas angestellt" – ein *construct* ohne *construction*? In: Günthner, Susanne und Wolfgang Imo (Hrsg.): Konstruktionen in der Interaktion. Berlin: de Gruyter, 263–290.

Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker („change-of-state token") im Deutschen. In: Günthner, Susanne und Jörg Bücker (Hrsg.): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin: de Gruyter, 58–86.

Imo, Wolfgang (2012): Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch. Berlin: de Gruyter.

Jaworski, Adam (2000): Silence and small talk. In: Coupland, Justine (Hrsg.): Small Talk. London: Pearson Education, 110–132.

Jefferson, Gail (1972): Side sequences. In: Sudnow, David (Hrsg.): Studies in Social Interaction. New York: The Free Press, 294–338.

Johanson, Katya und Hilary Glow (2015): A virtuous circle: The positive evaluation phenomenon in arts audience research. In: Participations. Journal of Audience & Reception Studies 12(1),254–270.

Kallmeyer, Werner (1979): Kritische Momente. Zur Konversationsanalyse von Interaktionsstörungen. In: Frier, Wolfgang und Gerd Labroisse (Hrsg.): Grundfragen der Textwissenschaft. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte. Amsterdam: Rodopi, 59–109.

Kärkkäinen, Elise (2006): Stance taking in conversation: From subjectivity to intersubjectivity. In: Text & Talk 26(6), 699–731.

Keaney, Emily (2008): Understanding arts audiences: Existing data and what it tells us. In: Cultural Trends 17(5), 97–113.

Keller, Rudi (2008): Bewerten. In: Heringer, Hans Jürgen (Hrsg.): Texte bewerten. (=Sprache und Literatur 102). Paderborn: Fink, 2–15.

Keppler, Angela (1989): Schritt für Schritt: Das Verfahren alltäglicher Belehrungen. In: Soziale Welt 40(4), 538–556.
Keppler, Angela (1994): Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Kindt, Walther (2007): Probleme in der Kommunikation über Kunst. Ergebnisse linguistischer Analysen und ihre Illustration. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München: Fink, 55–76.
Kindt, Walther (2016): Kunstkommunikation und Linguistische Rhetorik. In: Hausendorf, Heiko und Marcus Müller (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation. Berlin: de Gruyter, 198–222.
Klemm, Michael (2001): Sprachhandlungsmuster. In: Holly, Werner, Ulrich Püschel und Jörg Bergmann (Hrsg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 83–114.
Klotz, Peter (2007): Ekphratische Betrachtungen. Zur Systematik von Beschreiben und Beschreibungen. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München: Fink, 77–97.
Knape, Joachim (2016): Rhetorik des Kunstgesprächs. In: Hausendorf, Heiko und Marcus Müller (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation. Berlin: de Gruyter, 153–175.
Knipp, Raphaela, Stephan Habscheid und Christine Hrncal (2017): Einleitung: Konstruktionen des Publikums. In: Knipp, Raphaela, Stephan Habscheid und Christine Hrncal (Hrsg.): Konstruktionen des Publikums. (=Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 47(4)). Stuttgart: J.B. Metzler, 431–436.
Knoblauch, Hubert (2016): Publikumsemotionen: Kollektive Formen kommunikativen Handelns und die Affektivität bei Großpublika in Sport und Religion. In: Habscheid, Stephan et al. (2016): Alltagspraktiken des Publikums: Theater, Literatur, Kunst, Populärkultur. (=Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 182). Stuttgart: J.B. Metzler, 547–565.
Kotthoff, Helga (1993): Disagreement and concession in disputes: On the context sensitivity of preference structures. In: Language in Society 22. Cambridge: Cambridge University Press, 193–216.
Kotthoff, Helga (1995): Konversationelle Belehrungsvorträge als Geschlechterpolitik. In: Heilmann, Christa M. (Hrsg.): Frauensprechen – Männersprechen. Geschlechtsspezifisches Sprechverhalten. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 58–68.
König, Katharina (2014): Spracheinstellungen und Identitätskonstruktionen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen. Berlin: de Gruyter.
König, Katharina (2017): *Question tags* als Diskursmarker? – Ansätze zu einer systematischen Beschreibung von *ne* im gesprochenen Deutsch. In: Blühdorn, Hardanik et al. (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 233–258.
Krotz, Friedrich (1997): Das Wohnzimmer als unsicherer Ort. Zu Morleys „Aufzeichnungen aus dem Wohnzimmer“. In: montage/av 6(1), 97–104.
Labov, William (1972): Some principles of linguistic methodology. In: Language in Society 1(1), 97–120.
Labov, William und David Fanshel (1977): Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation. New York: Academic Press.

Lakoff, George (1973): Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. In: Journal of Philosophical Logic 2(4),458–508.
Laver, John (1975): Communicative Functions of Phatic Communion. In: Kendon, Adam, Richard M. Harris und Mary Ritchie Key (Hrsg.): Organization of Behavior in Face-to-face Interaction. The Hague: Mouton, 215–238.
Lerner, Gene H. (1996): Finding‚Face‘ in the Preference Structures of Talk-in-Interaction. In: Social Psychology Quarterly 59 (4),303–321.
Lindström, Anna und Trine Heinemann (2009): Good Enough: Low-Grade Assessments in Caregiving Situations. In: Lindström, Anna und Lorenza Mondada (Hrsg.): Assessments in Social Interaction. Philadelphia: Routledge, 309–328.
Lindström, Anna und Lorenza Mondada (2009): Assessments in Social Interaction. Philadelphia: Routledge.
Lindström, Anna und Lorenza Mondada (2009a): Assessments in Social Interaction: Introduction to the Special Issue. In: Lindström, Anna und Lorenza Mondada (Hrsg.): Assessments in Social Interaction. Philadelphia: Routledge, 299–308.
Linz, Erika (2018): Transkriptive Praktiken der Kunskommunikation in der Theaterpause. In: Gerwinski, Jan, Stephan Habscheid und Erika Linz (Hrsg.): Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause. Berlin: de Gruyter, 203–234.
Linz, Erika, Christine Hrncal und Eva Schlinkmann (2016): Foyergespräche im Theater. Interaktionale Aneignungspraktiken des Publikums. In: Habscheid, Stephan et al. (Hrsg.): Alltagspraktiken des Publikums: Theater, Literatur, Kunst, Populärkultur. (=Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 182). Stuttgart: Springer/Metzler, 523–546.
Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 5, 166–183. Online unter: http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2004/ga-lucius.pdf (30.07.2019).
Luckmann, Thomas (1989): Kultur und Kommunikation. In: Haller, Max et al. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, 33–45.
Luckmann, Thomas (2006): Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. In: Tänzler, Dirk, Hubert Knoblauch und Hans-Georg Soeffner (Hrsg.): Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz: UVK, 15–26.
Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Lüddemann, Stefan (2007): Mit Kunst kommunizieren. Theorien, Strategien, Fallbeispiele. Wiesbaden: Springer VS.
Malinowski, Bronislaw (1923/1936): The Problem of Meaning in primitive Languages. In: Ogden, Charles Kay und Ivor Armstrong Richards (Hrsg.): The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism (1923), Supplement I. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 296–336.
Marić, Dario (2017): das ist ein: (--) äh ja ANschluss ja. Das ja als Turnhalte- und Anschlusssignal im gesprochenen Deutsch. In: Linguistik online 83(4). Online unter: https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/3784/5742 (16.08.2019).
Marschall, Gottfried R. (2011): Judikative Adjektive im Spiegel von Qualifikation, Quantifikation und Prädikation. In: Schmale, Günter (Hrsg.): Das Adjektiv im heutigen Deutsch. Syntax, Semantik, Pragmatik. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 97–114.
McQuail, Denis (1997): Audience Analysis. Thousand Oaks: Sage.

Melis, Chantal (2014): The modal category of sufficiency. In: Leiss, Elisabeth und Werner Abraham (Hrsg.): Modes of Modality. Modality, Typology, and Universal Grammar [SLCS 149]. Amsterdam: Benjamins, 353–376.
Métrich, René und Eugène Faucher (2009): Wörterbuch deutscher Partikeln. Unter Berücksichtigung ihrer französischen Äquivalente. Berlin: de Gruyter.
Meyer, Christian und Christian Meier zu Verl (2013): Hermeneutische Praxis. Eine ethnomethodologische Rekonstruktion sozialwissenschaftlichen Sinnrekonstruierens. In: sozialersinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 14(2), 207–234.
Michel, Sascha (2015): Zuschauerkommunikation in sozialen Netzwerken: Social TV. Am Beispiel des „Dschungelcamps" in Twitter. In: Der Sprachdienst 2(15), 51–67.
Mondada, Lorenza (2009): The Embodied and Negotiated Production of Assessments in Instructed Actions. In: Lindström, Anna und Lorenza Mondada (Hrsg.): Assessments in Social Interaction. Philadelphia: Routledge, 329–361.
Mondada, Lorenza (2013): Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits. In: Discourse Studies 15(5), 597–626.
Müller, Marcus (2012): Die Gesellschaft vor dem Bild. Habitus und soziale Position bei der sprachlichen Bewältigung von Kunst. In: Müller, Marcus und Sandra Kluwe (Hrsg.): Identitätsentwürfe in der Kunstkommunikation. Studien zur Praxis der sprachlichen und multimodalen Positionierung im Interaktionsraum ‚Kunst'. Berlin: de Gruyter, 125–142.
Müller, Marcus und Sandra Kluwe (2012): Identitätsentwürfe in der Kunstkommunikation. Studien zur Praxis der sprachlichen und multimodalen Positionierung im Interaktionsraum ‚Kunst'. Berlin: de Gruyter.
Müller, Marcus und Jörn Stegmeier (2016): Twittern als #Alltagspraxis des Kunstpublikums. In: Habscheid, Stephan et al. (2016): Alltagspraktiken des Publikums: Theater, Literatur, Kunst, Populärkultur. (=Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 182). Stuttgart/Weimar: Springer/Metzler, 499–522.
Müller-Jentsch, Walther (2012): Die Kunst in der Gesellschaft. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
Pomerantz, Anita (1975): Second Assessments. A Study of Some Features of Agreements/ Disagreements. University of California, Irvine.
Pomerantz, Anita (1980): Telling My Side: „Limited Access" as a „Fishing" Device. In: Sociological Inquiry 50, 186–198.
Pomerantz, Anita (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: Atkinson, J. Maxwell und John Heritage (Hrsg.): Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 57–101.
Püschel, Ulrich (1993): „du mußt gucken nicht so viel reden" – Verbale Aktivitäten bei der Fernsehrezeption. In: Holly, Werner und Ulrich Püschel (Hrsg.): Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 115–135.
Rehbein, Jochen (2012): Homileïscher Diskurs – Zusammenkommen, um zu reden. . . In: Kern, Friederike, Miriam Morek und Sören Ohlhus (Hrsg.): Erzählen als Form – Formen des Erzählens. Berlin: de Gruyter, 85–108.
Reisigl, Martin (2008): Rhetoric of political speeches. In: Wodak, Ruth und Veronika Koller (Hrsg.): Handbook of Communication in the Public Sphere (HAL 4: Handbooks of Applied Linguistics. Volume 4). Berlin/New York: de Gruyter, 243–269.
Ripfel, Martha (1987): Was heißt Bewerten? In: Deutsche Sprache 2, 151–177.

Sacks, Harvey (1972): An initial investigation of the usability of conversational materials for doing sociology. In: Sudnow, David N. (Hrsg.): Studies in social interaction. New York: Free Press, 31–74.
Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. In: Atkinson, J. Maxwell und John C. Heritage (Hrsg.): Structures of social action. Studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 21–27.
Sager, Sven Frederik (1982): Sind Bewertungen Handlungen? In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 10, 38–57.
Sandig, Barbara (1979): Ausdrucksmöglichkeiten des Bewertens. Ein Beschreibungsrahmen im Zusammenhang eines fiktionalen Textes. In: Deutsche Sprache 7, 137–159.
Sandig, Barbara (1991): Formeln des Bewertens. In: Palm, Christine (Hrsg.): Europhras 90. Akten der internationalen Tagung zur germanistischen Phraseologieforschung. Aske/ Schweden 12.-15. Juni 1990. (=Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Germanistica Upsaliensia 32). Uppsala, 225–252.
Sandig, Barbara (1993): Zu einer Alltagsrhetorik des Bewertens. Negationsausdrücke und Negationsformeln. In: Heringer, Hans Jürgen und Georg Stötzel (Hrsg.): Sprachgeschichte und Sprachkritik. Festschrift für Peter von Polenz zum 65. Geburtstag. Berlin/New York: de Gruyter, 157–184.
Sandig, Barbara (1994): Zu Konzeptualisierungen des Bewertens, anhand phraseologischer Einheiten. In: Sandig, Barbara (Hrsg.): Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung. (=Studien zur Phraseologie und Parömiologie 1). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 549–596.
Schatzki, Theodore R. (1996): Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge: Cambridge University Press.
Schatzki, Theodore R. (1997): Practices and Actions. A Wittgensteinian Critique of Bourdieu and Giddens. In: Philosophy of the Social Sciences 27(3), 283–308.
Schatzki, Theodore R. (2002): The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
Schatzki, Theodore R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript Verlag, 29–44.
Schäfer, Hilmar (2016): Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript Verlag, 9–25.
Schegloff, Emanuel A. (1991): Reflexions on Talk and Social Structure. In: Boden, Deirdre und Don H. Zimmerman (Hrsg.): Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis. Cambridge: Polity Press, 44–70.
Schegloff, Emanuel A. (1992): In another context. In: Duranti, Alessandro und Charles Goodwin (Hrsg.): Rethinking context: Language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 191–227.
Schegloff, Emanuel A. et al. (2002): Conversation Analysis and Applied Linguistics. In: Annual Review of Applied Linguistics 22, 3–31.
Scherer, Klaus R. (1977): Affektlaute und vokale Embleme. In: Posner, Roland und Hans-Peter Reinecke (Hrsg.): Zeichenprozesse: Semiotische Forschungen in den Einzelwissenschaften. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 199–214.

Schlinkmann, Eva (2018): Rekonstruktive Verfahren. In: Gerwinski, Jan, Stephan Habscheid und Erika Linz (Hrsg.): Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause. Berlin: de Gruyter, 301–371.

Schlinkmann, Eva und Mareike Hesse (2018): Settings und Samplings. In: Gerwinski, Jan, Stephan Habscheid und Erika Linz (Hrsg.): Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause. Berlin: de Gruyter, 17–70.

Schmidt, Axel (2017): Anpassung an prospektive Zuschauer? Eine multimodal-interaktionsanalytische Perspektive auf Publikums-Konstruktionen in Theaterproben. In: Knipp, Raphaela, Stephan Habscheid und Christine Hrncal (Hrsg.): Konstruktionen des Publikums. (=Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 47(4)). Stuttgart: J.B. Metzler, 455–486.

Schmitt, Reinhold (1993): Kontextualisierung und Konversationsanalyse. In: Deutsche Sprache 21(4), 326–35.

Schulz-Schaeffer, Ingo (2010): Praxis, handlungstheoretisch betrachtet. In: Zeitschrift für Soziologie 39(4), 319–336.

Schüttpelz, Erhard und Christian Meyer (2017): Ein Glossar zur Praxistheorie. „Siegener Version“. In: Dang-Anh, Mark, Simone Pfeifer, Clemens Reisner und Lisa Villioth (Hrsg.): Medienpraktiken. Situieren, erforschen, reflektieren. (=Navigationen. Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften 17(1)). Siegen: Universitätsverlag Siegen, 155–163.

Schwanitz, Dietrich (1999): Bildung. Alles, was man wissen muß. Frankfurt a.M.: Goldmann.

Schwitalla, Johannes (1993): Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im gemeinsamen Gespräch. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 11(1), 68–98.

Schwitalla, Johannes (1996): Beziehungsdynamik. Kategorien für die Beschreibung der Beziehungsgestaltung sowie der Selbst- und Fremddarstellung in einem Streit- und Schlichtungsgespräch. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß. Tübingen: Narr, 279–349.

Schwitalla, Johannes (2002): Kleine Wörter. Partikeln im Gespräch. In: Dittmann, Jürgen und Claudia Schmidt (Hrsg.): Über Wörter. Grundkurs Linguistik. Freiburg: Rombach, 259–281.

Schwitalla, Johannes (2006): Gespräche über Gespräche. Nach- und Nebengespräche über ausgeblendete Aspekte einer Interaktion. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 7, 229–247. Online unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/632/file/Schwitalla_Gespraeche_ueber_Gespraeche_2006.pdf (30.07.2019).

Sedgmen, K. (2014): How audiences find value in National Theatre Wales. Cultural Values in Wales and Beyond. January, Cultural Values Project Research Symposium Aberystwyth University 2014. Online unter: https://www.academia.edu/8039351/Finding_value_in_National_Theatre_Wales (30.07.2019).

Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 10, 353–402.

Senft, Gunter (2009): Phatic communion. Online unter: http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:68366/component/escidoc:468107/sesen_2009_phatic.pdf (30.07.2019).

Sidnell, Jack (2010): Conversation Analysis. An Introduction. Oxford: Wiley-Blackwell.

Sidnell, Jack und Nick J. Enfield (2017): On the concept of action in the study of interaction. In: Discourse Studies 19(5), 515–535.

Speer, Susan A. und Ian Hutchby (2003): From Ethics to Analytics: Aspects of Participants' Orientations to the Presence and Relevance of Recording Devices. In: Sociology 37(2), 315–338.
Spencer-Oatey, Helen (2007): Theories of identity and the analysis of face. In: Journal of Pragmatics 39, 639–656.
Spieß, Constanze (2018): Sprache und Kunst. In: Liedtke, Frank und Astrid Tuchen (Hrsg.): Handbuch Pragmatik. Stuttgart: J.B. Metzler, 370–382.
Spieß, Constanze und Katharina König (2018): Audioguidekommunikation als kommunikative Praktik. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik (ZGL) 46(1), 5–43.
Spranz-Fogasy, Thomas (2014): Die allmähliche Verfertigung der Diagnose im Reden. Prädiagnostische Mitteilungen im Gespräch zwischen Arzt und Patient. Berlin/New York: de Gruyter.
Stein, Stephan (1995): Formelhafte Sprache. Untersuchung zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch. Frankfurt a.M.: Lang.
Steinig, Wolfgang (2016): Sprache, Bildung und soziale Herkunft. In: Kilian, Jörg, Birgit Brouër und Dina Lüttenberg (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin: de Gruyter, 68–98.
Stivers, Tanya, Lorenza Mondada und Jakob Steensig (2011): Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In: Stivers, Tanya, Lorenza Mondada und Jakob Steensig (Hrsg.): The Morality of Knowledge in Conversation. (=Studies in Interactional Sociolinguistics 29). Cambridge: Cambridge University Press, 3–24.
Stoltenburg, Benjamin (2009): Was wir sagen, wenn wir es „ehrlich" sagen. . . Äußerungskommentierende Formeln bei Stellungnahmen am Beispiel von „ehrlich gesagt". In: Günthner, Susanne und Jörg Bücker (Hrsg.): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin: de Gruyter, 249–280.
Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart: Metzler, 217–259.
Thim-Mabrey, Christiane (2007): Linguistische Aspekte der Kommunikation über Kunst. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München: Fink, 99–121.
Thim-Mabrey, Christiane (2016): Formen der Kunstrkritik. In: Hausendorf, Heiko und Marcus Müller (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation. Berlin: de Gruyter, 242–262.
Tiittula, Liisa (1994): Implizites Bewerten in finnischen und deutschen Leitartikeln. In: Moilanen, Markku und Liisa Tiittula (Hrsg.): Überredung in der Presse. Texte, Strategien, Analysen. Berlin: de Gruyter, 225–240.
Traudt, Paul J. (2005): Media, Audiences, Effects. An Introduction to the Study of Media Content and Audience Analysis. Boston: Pearson.
Uhmann, Susanne (1996): On rhythm in everyday German conversation: beat clashes in assessment utterances. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth und Margret Selting (Hrsg.): Prosody in conversation. Interactional studies. Cambridge: Cambridge University Press, 303–365.
van Dijk, Teun A. (2007): Comments on Context and Conversation. In: Fairclough, Norman, Giuseppina Cortese und Patrizia Ardizzone (Hrsg.): Discourse and Contemporary Social Change. (=Linguistic Insights. Studies in Language and Communication 54). Bern: Peter Lang, 281–316.
vom Lehn, Dirk und Christian Heath (2007): Perspektiven der Kunst – Kunst der Perspektiven. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München: Fink, 147–170.

Wegner, Lars (2016): Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung. Berlin: de Gruyter.
Weidner, Beate (2017): Kommunikative Herstellung von Infotainment. Gesprächslinguistische und multimodale Analysen einer TV-Kochsendung. Berlin: de Gruyter.
Zillig, Werner (1977): Bewerten und Bewertungsdialog. In: Sprengel, Konrad, Wolf-Dietrich Bald und Heinz Werner Viethen (Hrsg.): Semantik und Pragmatik. Akten des 11. Linguistischen Kolloquiums Aachen 1976. Band 2. Tübingen: Niemeyer, 309–317.

Register

Open Access. © 2020 Christine Hrncal, publiziert von De Gruyter. CC BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz.

https://doi.org/10.1515/9783110664546-011